

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Dialog ve výuce v rámci učiva o rodině
Dialogue in Education Regarding Teaching about
Family

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

Autor diplomové práce: Marie Kořátková

Studijní obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala
samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Podpis:

Anotace

Diplomová práce „Dialog ve výuce v rámci učiva o rodině“ se věnuje tématu pedagogické komunikace v rámci učiva o rodině. Teoretická část předkládá doporučené postupy při vedení dialogu ve vyučování. Dále se zabývá problematikou současného pojetí rodiny ve vztahu k učení o rodině.

Empirická část práce sleduje kompetence učitelů vést dialog s žáky ve vyučování na téma rodina, a také kompetence žáků vést dialog v rámci učiva o rodině mezi sebou navzájem. Cílem empirické části je na základě těchto dvou přístupů navrhnout model, kterým lze efektivně vést dialog ve vyučování v rámci tématu učiva o rodině v prvoúce a zhodnotit kompetence učitelů a žáků vést dialog na toto téma mezi sebou.

Annotation

The diploma thesis „Dialogue in Education Regarding Teaching about Family“ deals with communication in education, especially with communication in teaching about family. The theoretical part presents recommended approaches in leading a dialogue in education. Further, it focuses on the issue of current conception of family with connection to teaching about family.

The practical part follows the competencies of teachers for leading a dialogue with pupils when teaching about family as well as dialogue led among pupils. The aim of the practical part is to suggest an effective model on the basis of these two above-mentioned approaches that would help to lead a dialogue in education regarding teaching about family and evaluate the competencies of the teachers and pupils to lead a dialogue among them.

Klíčová slova

pedagogická komunikace, dialog, otázka, rodina, vývoj rodiny, učivo o rodině

Keywords

Communication in Education, Dialogue, Question, Family, Family Development,
Teaching about Family

Děkuji všem, kteří svými podněty přispěli k napsání této práce, zejména PhDr. Janě Staré, PhD., za cenné rady, podněty, trpělivost a povzbuzení.

Obsah:

Úvod	3
Teoretická část	
1. Vymezení pojmů	4
2. Dialog ve vyučování	7
2.1 Kladení otázek	9
2.2 Funkce otázek ve vyučování	10
2.3 Kritéria efektivního dotazování	15
2.4 Způsob kladení otázek	18
3. Současné pojetí rodiny	19
3.1 Vymezení pojmu rodina	23
3.2 Funkce rodiny	24
3.2.1 Funkce biologická a reprodukční	25
3.2.2 Funkce ekonomická	25
3.2.3 Funkce emocionální	26
3.2.4 Funkce výchovná	26
3.3 Rodina jako domov	27
4. Problematika učiva o rodině v primární škole	28
4.1 Obsah učiva o rodině v primární škole	30
4.2 Učivo o rodině v RVP pro základní vzdělávání	30
4.2.1 Učivo o rodině ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“	31
4.2.2 Lidé kolem nás	32
4.2.3 Lidé a čas	32
4.2.4 Člověk a zdraví	32
4.2.5 Učivo o rodině v průřezových tématech	33
4.3 Učivo o rodině v učebnicích prvouky	34
Empirická část	
5. Metodologie empirické části práce	40
6. Výsledky empirického šetření	43
6.1 Kompetence učitelů vést dialog s žáky na téma rodina	44
6.2 Kompetence žáků navzájem vést dialog na téma rodina	53

6.3 Navržený model výukového bloku učiva o rodině	57
6.4 Shrnutí výsledků empirické části práce	63
7. Závěr	65

Úvod

Tématem diplomové práce je dialog ve výuce. Konkrétně pak dialog ve výuce v rámci učiva o rodině. Výběr daného tématu byl značně ovlivněn osobními zkušenostmi z pedagogické praxe. Během pedagogické praxe jsem měla možnost se setkat s různým pojetím učiva o rodině a s různými způsoby jeho předložení dětem. Téma rodina je pro mnohé velmi citlivým tématem. V současné době rodina prochází množstvím změn, které se viditelně odráží na její vnější podobě. Významným úkolem učitele je učit o rodině s upřímností a jasností, to znamená tyto proměny nezamlčovat, a zároveň ke konkrétním situacím přistupovat s opatrností.

Podstatná část vyučování je tvořena komunikací. Způsob komunikace mezi učitelem a žáky ve vyučování je označován jako pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je ve vyučování realizována prostřednictvím dialogu. Dialog ve výuce je jedním ze zásadních prostředků předávání poznání. Jeho součástí je kladení otázek, které je jádrem vyučování. Práce je tedy zaměřena především na problematiku kladení otázek v rámci učiva o rodině ve vyučovacích hodinách.

Diplomovou práci tvoří teoretická a empirická část.

Teoretická část obsahuje dvě hlavní kapitoly. První kapitola teoretické části shromažďuje dostupné poznatky a doporučované postupy při vedení dialogu ve vyučování. Druhá část teoretické části je věnována tématu rodina. Vyzdvihuje především její nezastupitelnou hodnotu pro dítě a důležitost učiva o rodině v primárních školách. Cílem teoretické části je vystihnout podstatu a důležitost kladení otázek ve vyučování v rámci učiva o rodině.

Empirická část je tvořena výzkumem. Výzkum je realizován prostřednictvím pozorování jednotlivých hodin věnovaných danému tématu a pořízení audio nahrávek uvedených hodin. V empirické části jsou popisovány druhy a frekvence otázek ve výukovém dialogu, které v uvedených hodinách zazněly. Na základě analýzy shromážděných výsledků je provedeno zhodnocení kompetencí učitelů a žáků vést dialog rámci učiva o rodině a je vytvořen návrh výukového dialogu na toto téma.

1. Vymezení pojmů

Pro lepší orientaci v textu bych v úvodu práce ráda vymezila pojmy, které s daným tématem úzce souvisí a které budou v této kapitole použity.

Teoretická část práce je věnována dialogu ve vyučování. Dialog ve vyučování je jednou z podob komunikace.

Komunikace

Pojem komunikace má mnoho různých významů. Je to proto, že komunikace probíhá v množství situací, které sledují různé cíle a dospívá se k různým výsledkům. Je mnoho definic, které vyjadřují různé přístupy, hlediska či dimenze komunikace.

Původ slova pochází z latinského *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým.

Nejjednodušší vymezení označuje komunikaci jako dorozumívání. Dorozumívání je odvozeno od slova dorozumění, což znamená pochopení se, pochopení souvislostí, shodu myšlenek. K tomu, aby si lidé rozuměli, je tedy potřeba, aby mluvili stejným jazykem, hovořili o stejné věci a dosáhli tak myšlenkového souladu.

Komunikaci lze charakterizovat také jako sdělování. Jedná se vlastně o informování, podávání poznatků, obeznámení se se svými pocity, postoji, názory apod. V tomto případě je komunikace vymezena tak, že vyžaduje partnera, druhého člověka, který je adresátem informace. Jeden partner chce něco říci druhému, informovat ho, poučit a druhý sdělované přijímá.

Komunikaci můžeme chápat také jako výměnu informací mezi lidmi. Jeden komunikující sdělení vysílá, druhý je přijímá, poté si účastníci komunikace role vymění, informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijímá. Z toho vyplývá, že jednou z podmínek komunikace je obousměrnost. Informace směřuje nejen od jednoho partnera ke druhému (jak to naznačovala předcházející vymezení), ale i naopak. Oba

partneři si předávají slovo a každý z nich přispívá k informování a dorozumívání. K tomu, aby komunikace probíhala úspěšně, je potřeba porozumění. (Gavora, 2005)

Specifickou komunikací je komunikace probíhající ve vyučovacím procesu, která je pro tuto práci klíčová.

Komunikace ve vyučování

Komunikace ve vyučování je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka. Je to vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou. (Gavora, 2005) Průcha (2005, s. 317) uvádí, že: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží především k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Informace v pedagogické komunikaci jsou zprostředkovány verbálně a neverbálně. Řídí se zvláštními pravidly, které určují pravomoc účastníků. Má svoje prostorové a časové dimenze.“

Obsah komunikace je tvořen vzájemným sdělováním. Pomocí slov si sdělujeme pocity, postoje, názory. Jde tedy o výměnu informací.

Informace

Informace tvoří obsah komunikace.. Informace je jakýkoliv údaj, fakt či stimul, který se přenáší prostřednictvím komunikace. (Gavora, 2005)

Účastníci komunikace v daném procesu vystupují v určité společenské roli, která jim náleží.

Společenská role

Společenskou rolí rozumíme způsob chování v určitém sociálním postavení. Každá role má svůj způsob chování a vystupování, který se od ní očekává. Typické jsou

role matky a otce, dítěte a dospělého, staršího a mladšího partnera, nadřízeného a podřízeného.

(Nelešovská, 2005)

Komunikovat můžeme mnoha způsoby. Jedním z prostředků komunikace je verbální komunikace.

Verbální komunikace

Verbální komunikace probíhá pomocí jazyka. Pomocí přenosu slovních významů. Jsou to významy slov, kterými se partneři dorozumívají. Za verbální komunikaci se nepovažují hlasové prostředky, kterými realizujeme slova – hlasitost řeči, rychlost řeči, pauzy v řeči atd. Tyto prostředky řadíme mezi nonverbální prostředky komunikace. (Gavora, 2005)

Verbální komunikace je realizována různými formami. Jednou z forem verbální komunikace je dialog.

Dialog

Dialog je jedna z forem verbální komunikace. Jde o přímou komunikaci mezi osobami. Je to komunikace dvou nebo více lidí. Dialog tvoří dvě části: sebezpotvrzení a naslouchání druhému i s jeho potřebami ve vzájemné úctě. Abychom mohli dialog nazývat dialogem, musíme dodržovat určité zásady. Hlavním cílem dialogu je porozumět druhému. Nejčastější formou komunikace ve třídě je dialog učitele se žákem. (Gavora, 2005)

Dialog je tvořen vzájemnou výměnou otázek a odpovědí, proto je klíčovou součástí dialogu otázka a odpověď.

Otázka

Otázkou rozumíme výrok, který má formu tázací věty. Někdo se chce něco dovědět. Kvalita otázek určuje kvalitu dialogu. Ve škole bývá otázka často spíše úlohou,

kterou musí žák vyřešit nebo splnit. (Mareš, Křivohlavý 1995) Ve třídě slouží otázky jako stimuly k odpovědím nebo k jiné činnosti a upírají pozornost žáků na konkrétní učivo. Často také naznačují, jakou formu reakce si učitel přeje (Gavora 2005). Otázku v pedagogické komunikaci nechápeme pouze jako tázací větu, ale představuje pro nás spíše nějaký problém či úkol, který je potřeba vyřešit. Otázka je východiskem každého dialogu a spolu s odpovědí jeho nezbytnou rozhodující součástí. Základním předpokladem toho, aby otázka vyvolala patřičnou odezvu, je, že splňuje určité požadavky. (Nelešovská, 2005)

Odpověď

Odpověď je reakce na otázku. V pedagogické komunikaci může být odpověď mnoho různých činností. Jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Nemá samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá. (Nelešovská, 2005)

2. Dialog ve vyučování

Záměrem teoretické části je shrnout doporučované postupy odborníků, jak vést dialog. Cílem empirické části je na základě shromážděných poznatků navrhnout model pedagogické komunikace v rámci učiva o rodině. Proto je následující kapitola věnována tématu, který je pro tuto práci stěžejní. Zabývá se dialogem ve vyučování, tedy kladením otázek.

Význam dialogu ve výuce

Komunikace ve třídě hraje ve výchově a vzdělávání velice zásadní roli a má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných institucích nebo jiných životních situacích. Odlišnosti jsou dané rolí partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také časovým a prostorovým vymezením.(vyučovací hodina, prostor učebny). Dialog ve vyučování je zvláštní případ sociální komunikace, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Gavora (2005, s. 25) ve své publikaci Učitel a žáci v komunikaci uvádí, že: „Třída bez komunikace by byla mrtvá.“ Je tedy patrné, že

komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování, a že bez dialogu by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat. Nedílnou součástí dialogu je kladení otázek. Podmínkou dialogu ve vyučování je, aby učitel i žáci zvládli dovednost klást takové otázky, které dialog umožňují a které ho otvírají.

Dialog ve vyučování by měl plnit určité funkce, měl by směřovat k pedagogickým cílům a podporovat u žáků aktivní zájem o poznávání.. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí tyto funkce pedagogické komunikace:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků výchovně – vzdělávacího procesu, jednotlivé pracovní postupy
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí
- formuje všechny účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, zejména osobnost žáka je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání
- zajišťuje fungování a stabilitu vzdělávacího systému
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu

K tomu, aby dialog ve vyučování mohl splňovat výše uvedené funkce a směřovat tak k vytyčenému cíli, je potřeba dodržovat určitá pravidla komunikace. R. Fisher (2004, s. 117) uvádí příklad pravidel, které je vhodné dodržovat při vedení dialogu ve vyučování. Pravidla, které sestavili samotní žáci, jsou následující:

1. Dej každému příležitost promluvit.
2. Když někdo mluví, neskákej mu do řeči.
3. Pomáhej druhým a podporuj jejich snahu přispět do diskuze.
4. Neříkej nic sprostého, hloupého nebo někomu něco nepříjemného.
5. Když někdo nechce něco říci, tak nemusí.

6. Neposmívej se něčemu, co řekl jiný.
7. Než se na něco zeptáš, rozmysli si to.

Podle Gavory (2005) jsou pravidla v pedagogické komunikaci důležitá především pro organizaci práce ve třídě. V pravidlech, která si žáci sami stanoví a sepiší, se lépe orientují. Dodržování pravidel ve vyučování, zvláště pravidel při komunikaci ve vyučování, přispívá k rozvoji příznivých podmínek pro vedení dialogu ve výuce a příznivě ovlivňuje atmosféru spolupráce a sounáležitosti. Dialog jen technika k předávání vědomostí, ale brána a cesta člověka k pravdě. (Palouš, 1965, s.13 In Vyučování jako dialog)

2.1 Kladení otázek

Kladení otázek by mělo být jednou z dovedností učitele. Dovednost učitele klást otázky je podmínkou k efektivnímu vedení dialogu ve vyučování. Učitel by měl být schopen vést se žáky podnětný a hodnotný dialog na dané téma. Tato schopnost je jedním ze základních kamenů vyučování. Kladení otázek, tedy dialog mezi učitelem a žáky, je nedílnou součástí pedagogické komunikace. Umění klást otázky je tedy dovednost, kterou by měl ovládat nejen učitel, ale měl by to také naučit své žáky. Pokud se učitel vyhne komentování každé odpovědi a každého projevu, co žáci řeknou, bude tak vytvářet příznivé prostředí, pro sdělování názorů mezi žáky. Zdokonalování komunikačního projevu je součástí učitelovy profesionalizace, získávání vědomostí, dovedností a schopností, které jsou nezbytné pro výkon profese. Učitel by měl působit jako komunikační model pro žáky. Kladení otázek patří mezi 3 nejfrekventovanější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci. Je většinou na 2. – 3. místě za výkladem, za organizačními pokyny a příkazy. Při tradičním vyučování tvoří dotazování přibližně 20 procent běžné učitelovy činnosti. (Vyskočilová, 1991)

J. Pstružinová (1992) sledovala typy a frekvenci otázek v 17- ti vyučovacích hodinách s ohledem na možnosti jejich využívání pro rozvoj schopností žáků, pro

podporu aktivní spolupráce žáků ve vyučování. Analýza záznamů z hodin ukázala, že frekvence učitelových otázek byla velmi vysoká (průměrně bylo v hodině položeno od 54 – 210 otázek, na které museli žáci reagovat.) Zde je na místě se zeptat proč. Proč je frekvence učitelových otázek tak vysoká. Podle J. Pstružinové je vysoká frekvence učitelových otázek často způsobena situací časového nátlaku, protože žáci nemají dostatek prostoru pro rozmyšlení odpovědi a vlastního vyjádření.

Vysoká frekvence učitelových otázek může mít negativní dopad na rozvíjení verbálních schopností žáků, protože v souvislosti s typem otázek nedovoluje obsáhlejší odpovědi žáků, ale většinou se omezuje jen na stručné jednoslovné odpovědi.

Čím více učitelé kladou otázky, tím je menší pravděpodobnost, že jim položí otázku žáci, že získají podrobnější obsáhlejší odpověď, nebo, že podnítí žáky ke spontánnímu příspěvku k dialogu (Fisher, 2004, s.28).

Kladení otázek, je tedy jedním z hlavních nástrojů ve vyučování. Důležitá je sebereflexe při které má učitel za úkol sledovat své reakce v konkrétních komunikačních situacích, které nastaly během vyučovacího procesu. Přemýšlet nad pravděpodobnou reakcí v jiných situacích. Také se učitel může dotazovat sám sebe, zda byla otázka, kterou ve vyučovacím procesu v dané situaci položil, žákovi nápomocná, či přemýšlet nad dalšími možnostmi efektivního využití nastalé situace. Klíčové vlastnosti osobnosti učitele se projevují právě v jeho komunikaci se žáky.

2.2 Funkce otázek ve vyučování

Otázky jsou stálou součástí života. Každý z nás si v sobě nosí spoustu otázek, některé jsou zodpovězené, na některé odpovědi teprve hledáme a jiné zůstanou nezodpovězené vždy. Jak je již výše zmíněno, otázky se v hojném počtu vyskytují také ve škole a tvoří podstatnou část vyučování. Podle Gavory (2005) mají otázky nejen kognitivní, ale také regulativní funkci. Mimo to obsah otázky může žáka stimulovat, povzbuzovat, proto mají otázky také motivační funkci. Pomocí otázek učitel rozvíjí myšlení žáka, zjišťuje, co žáci vědí o učivu, které se bude probírat (zjišťuje dosavadní vědomosti žáků), při vysvětlování nového učiva zjišťuje otázkami, zda žáci učivu

rozumí, při opakování učiva zjišťuje míru ovládnutí učiva. Kromě otázek, které se týkají učiva, učitel zjišťuje otázkami také různé organizační záležitosti, případně nálady a pocity žáků apod. Otázky může učitel klást i před vysvětlením učiva nebo před pročtením textu učebnice. To znamená, že otázky nemusí být vždy pouze součástí dialogu. Jsou to otázky, které žákům slouží pro snadnější orientaci při vnímání učiva, které bude vysvětleno po jejich vyslechnutí. (Nelešovská, 2005)

Podle R. Fischera (2004) můžeme otázky dělit dle funkce kterou plní na otázky vyššího a nižšího řádu. Toto rozdělení otázek vychází z Bloomovy klasifikace učebních cílů a úrovně poznání. Výukové cíle jsou hierarchicky uspořádané dle úrovně náročnosti do šesti kategorií – od nejjednodušších (pamětní osvojení) po nejnáročnější (tvořivost). Uvedené příklady jsou inspirovány publikacemi R. Fishera, Učíme děti myslet a učit se (2004) a P. Gavory, Učitel a žáci v komunikaci (2005).

Dělení otázek dle funkce (dle Fishera (2004) a Gavory (2005) upravila Marie Kořátková

1. zapamatovat si - otázky na vědomosti

Žák si vybaví nebo identifikuje konkrétní poznatky, fakt, pojmy, pravidla atd.

Př. Kolik kontinentů znáš? Vyjmenuj je.

2. porozumět - otázky na porozumění

Při odpovědi žák ukáže, že rozumí obsahu předloženého poznatku, umí ho vysvětlit vlastními slovy, zvládne odlišit důležité části informace od nedůležitých. Otázky obvykle začínají slovem Proč?

Př. Proč sis vybral právě tento námět pro psaní?

3. aplikovat - otázky na aplikaci

Při odpovědi bude žák umět použít vědomosti, pravidla, zákony, metody a postupy v konkrétních situacích.

Př. Co bys dělal/a, kdybys byl/a na místě hlavní postavy?

4. analyzovat – **otázky na analýzu**

Při odpovědi bude žák umět analyzovat prvky komplexní informace a stanovit vztahy mezi nimi.

Př. Jaké jsou hlavní znaky....?

5. hodnotit – **otázky na hodnocení**

Při odpovědi bude žák umět posoudit myšlenky, poznatky, postupy atd.

Př.: Proč je toto dobré a tamto špatné? Co si myslíš o...?

6. tvořit – **otázky na syntézu**

Při odpovědi bude žák umět vytvořit plán, postup řešení, bude umět kategorizovat informace, kombinovat, vyvodit závěry atd.

Př.: Jak bychom mohli změnit, vyřešit..? Co by se na světě změnilo, kdyby...?

Podobně jako tyto výukové cíle můžeme klasifikovat i otázky podle stoupající náročnosti. K otázkám, které rozvíjejí myšlení nižšího řádu, podle Fishera (2004) patří:

Otázky faktické

- opírají se o pamětní procesy, vyžadují mechanické vybavení si jednotlivých faktů, pojmů, pravidel, textových celků a jejich reprodukcí. S těmito otázkami se žák setkává ve vyučování nejčastěji při prověřování znalostí. Příklad: Jak se jmenuje.....? Kdy se narodil.....? Jaký je vzorec pro....?

Otázky interpretační

- zjišťují žákovo porozumění a zaměřují se na vysvětlování určitých vztahů, nalézání souvislostí. Většinou začínají slovy: Proč...? Z jakého důvodu...? Jak vysvětlíš...? Co je příčinou...?

Otázky aplikační

- jsou založeny na vztahu teorie a praxe, dávají žákům příležitost řešit konkrétní praktické situace a problémy, vedou žáky ke hledání příkladů. Příklad: Kde v přírodě můžeme vidět...? Co byste dělali v podobné situaci...? K čemu slouží...? Kde se v praxi uplatňuje...?

K otázkám, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu patří:

Otázky analytické

- zaměřují se na objasňování vztahů mezi jednotlivými prvky nějakého celku, na celkové uspořádání myšlenek ve sdělení V odpovědích žák rozlišuje fakta od hypotéz, argumenty od závěrů, podstatné údaje od méně podstatných či úplně nepodstatných... Příklad: Jaké jsou hlavní a vedlejší znaky...? Podle jakého kritéria byly rozděleny...? Podle čeho byly uspořádány...?

Otázky evaluační

- jsou takové, které dávají žákům možnost vyjádřit svůj názor, představu, mínění Zaměřují se na stanovení kritérií pro hodnocení určitých událostí, jevů a skutečností. Příklad: Co byste ocenili v chování hlavní postavy románu? Čím se liší knižní podoba románu... od filmového zpracování?

Otázky tvůrčí

- jsou zaměřeny na vyslovování domněnek či předpokladů, které vyplývají z vlastního pozorování, vyžadují tvořivý přístup a tvořivé řešení, v odpovědi je vyjádřena určitá žákova představa o něčem, žákův produkt, který je originální a jedinečný. Příklad: Jak se dá prakticky...? Jak by mohl příběh pokračovat? Co by se ve světě změnilo, kdyby...? Co bychom mohli udělat, aby...?

Otázky vnáší do vyučování určitý spád. Jejich přítomnost ve vyučování stimuluje žáky, probouzí, usměrňuje a urychluje jejich myšlení a vzbuzuje u žáků zájem.

Kladením otázek se učitel snaží udržet žáka v bdělosti. Dialog ve vyučování je prostředkem k vzájemnému působení mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Rozhovor ve vyučování umožňuje nejen výměnu informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí. Učitel by se měl snažit klást takové otázky, které stimulují mysl žáků k produkci dalších otázek. Otázky položené žákem ve vyučování jsou tedy vítané. Pro učitele jsou zdrojem k pochopení žákova myšlení a jeho pohledu na věc. Lidé kladou otázky, aby se dozvěděli nové informace. Učitel klade otázky proto, aby dovedl žáky k novým poznatkům (Gavora 2005). Střídání otázek mezi učitelem a žáky by tedy mělo vést k přemýšlení a k vyvozování poznatků.

Ve vyučování je mnoho důvodů proč učitel klade otázky. Penny Ur (1991) ve své publikaci uvádí funkci otázek ve vyučování:

- slouží jako model k porozumění jazyku a pro přemýšlení.
- umožňují učiteli dovědět se něco o žákových nápadech a názorech
- slouží ke kontrole znalostí a dovedností a k testování porozumění
- aktivizuje žáky při učení
- usměrňuje pozornost žáků a vede je k tématu, které je probíráno
- pomocí otázek učitel informuje žáky skrze odpovědi silnějších žáků
- slabším žákům poskytují příležitost ke spolupráci
- stimuluje myšlení žáků (logické, reflektivní nebo imaginativní), umožňující hlubší zamyšlení nad probíranými tématy
- slouží k opakování učiva
- povzbuzuje žáky k sebevyjádření
- vede žáky k takové komunikaci, kdy se učitel opravdově zajímá co si žáci myslí a jak uvažují

Na základě shromážděných informací si myslím, že je důležité, aby otázky vycházely ze života žáků, z jejich zkušeností, aby byly provázané s praktickým životem. Jen takové otázky mohou sloužit k motivaci žáků a povzbudit jejich zájem o probírané učivo, tvrdí ve své publikaci Učitel a žáci v komunikaci, Gavora 2005.

Z vlastní zkušenosti vím, že otázky, které se dotýkají oblastí, o které se žák zajímá, jsou atraktivními impulsy a podporují přirozenou touhu po poznání.

2.3 Kritéria efektivního dotazování

Na otázky, které učitel během vyučování položí, jsou kladeny určité didaktické požadavky. Učitelovy otázky tedy nemohou být libovolné. Nároky, které jsou na otázky položené ve vyučování kladeny, by měly vyplývat z učebních cílů. Od otázky se obvykle vyžaduje věcná správnost a přesnost. Otázka by měla být správná nejen jazykově, ale také by učitel při vyslovení otázky měl dbát na srozumitelnost, stručnost a jednoznačnost. Penny Ur (1991) nastiňuje určitá kritéria, které by otázka položená učitelem ve vyučování, měla splňovat:

Kritéria pro efektivní dotazování dle Penny Ur (1991)

Srozumitelnost: Umožňuje položená otázka žákům její okamžité uchopení a pochopení a také rozpoznání jaký druh odpovědi si žádá?

Vzdělávací hodnota: Stimuluje otázka žáka k přemýšlení a k odpovědi, a přispívá tak, k dalšímu učení, které vede k učebnímu cíli? Nebo je bezvýznamná, nenápomocná nebo se pouze snaží vyplnit čas?

Poutavost: Je pro žáky položená otázka poutavá? Vzbuzuje zájem žáků? Je pro ně zajímavá, podnětná, dráždí je k přemýšlení?

Dostupnost: Je položená otázka pro většinu žáků ve třídě dostupná? Může na ni zkusit odpovědět každý? Nebo je určena pouze pro pokročilejší, sebejisté nebo zasvěcené žáky? (Učitel by si měl uvědomit, že mnohdy stačí pouze vyčkat, a nechat mezi položením otázky a přijmutím odpovědi delší čas. Díky tomu se otázka může stát přístupnější většímu počtu žáků.)

Rozsah: Vyvolává a vybízí otázka k rozvinuté a rozmanité odpovědi?

Dle Penny Ur (1991), přeložila Marie Koťátková.

Z praxe se domnívám, že ve vyučování se velmi často setkáváme s neproduktivními otázkami, které nevedou k posunu myšlení. V publikaci R. Fischera (2004) je uveden následující příklad neproduktivní otázky: „Co Je žába?“ zeptala se učitelka v jedné třídě a když na otázku nedostávala žádnou odpověď, postupně si odpověděla sama: „O-obo-oboj-obojži-obojživelník!“ Některé otázky jsou příliš složité, rozsáhlé, nebo abstraktní (Proč máme znečištěné životní prostředí ?) nebo naopak příliš úzké, ohraňované otázky (Jaký den byl včera? Co je dnes za den?) Dobré produktivní otázky jsou otázky s otevřeným koncem: Co si myslíš? Jak to víš? Jaký máš k tomu důvod?

- 16 -

k přemýšlení nad daným tématem a ke zkoumání dané situace z šesti různých úhlů pohledu. Požadované zamyšlení je inspirováno Bloomovou taxonomií kognitivních cílů. Každá stěna kostky vede k jinému zamyšlení.

1. popis – Jaké to je navenek? Jak to vypadá? Co vidíš? Jaký to má tvar? Jakou to má barvu? Jak je to velké?
2. porovnání – Co ti to připomíná? Čemu je to podobné? A v čem? Od čeho se to liší? V čem je to jiné?
3. asociace – Co ti to připomíná? Co se ti vybaví? Na co si při tom vzpomeneš? Jaké pocity to vyvolá?
4. analýza - Z čeho se věc / situace skládá? Podle čeho byly uspořádány? Z jakých kousků, dílů, z čeho je vyrobena? Jaké vztahy jsou mezi jednotlivými částmi /lidmi...? Jaké jsou hlavní a vedlejší znaky? Podle jakého kritéria byly rozděleny..?
5. aplikace – Co se s tím dá dělat? K čemu by se to dalo použít / využít? K čemu je to dobré? Co by se dalo udělat, aby...? Kde se dá vidět...? K čemu slouží...?
6. vyhodnocení - Jaký máš k tomu tématu / člověku / zvířeti či k té věci vztah? Jaký je zaujímáš postoj? A proč? Jaký je tvůj názor, tvé mínění? Co tě k tomu vede?

(Tomková, 2007)

Uvedená metoda vhodným způsobem vybízí žáky k přemýšlení a rozvíjí u nich schopnost vyjadřování se a formulaci vlastních myšlenek. V empirické části je tato metoda využita jako jeden z výchozích bodů k navození dialogu ve vyučování v rámci učiva o rodině.

Mareš a Křivohlavý (1995) ukazují na to, že o hodnotě dialogu nerozhoduje množství otázek, ale jejich kvalita. Na toto je třeba brát zřetel zvláště co se dialogu ve vyučování týče a pečlivě volit a zvažovat hodnotu otázky, která má být vyslovena. Měli bychom mít na paměti, že lepší je ptát se méně a lépe.

2.4 Způsob kladení otázek

Způsob, jakým učitel otázky ve vyučování klade, je rozhodující. Nejprve je vhodné zvážit, jaký typ otázky chce položit, poté otázku formulovat. Záměrem učitele při pokládání otázek není žáka zmást, nýbrž ho povzbudit k přemýšlení, proto by učitel měl dbát na přesnou a jasnou formulaci. A vyvolat žáka až poté, co byla otázka položena. Během vyučování by mělo docházet k aktivní účasti všech žáků, proto by měl učitel otázky adresovat různým žákům. Jednou z možností, jak ve vyučování docílit aktivního zapojení všech žáků, je využití možnosti pokládání doplňujících otázek. Zde je však třeba dát pozor a vyvarovat se pokládání více otázek současně na různá témata. Při plánování otázek, které se během vyučovací hodiny učitel chystá položit, je vhodné přemýšlet nad tím, jaké otázky by pravděpodobně položili žáci, vžít se do otázek žáků.

Mnohdy je třeba se nad formulací přesných a jednoznačných otázek předem zamyslet zejména pokud chceme ve vyučovací hodině použít otázky, které budou cílené a efektivní a docílit tak hodnotného dialogu. Během studia jsem měla možnost absolvovat množství pedagogických praxí, při nichž jsem byla v přímém kontaktu s žáky. Nesčetněkrát jsem měla možnost zkusit si vést s žáky dialog. Osvědčilo se mi si formulaci otázek nacvičit a otázky, které jsem chtěla v dané vyučovací hodině, si sepsat. Při svém počínání jsem se inspirovala publikací od J. Dillona (1988) *Questioning and Teaching*. Nejprve jsem přemýšlela nad tím, k čemu chci s žáky v dané vyučovací hodině dospět, čemu chci, aby se žáci naučili. Otázky k danému tématu jsem si zapisovala na papír. Poté jsem si po sobě otázky pročetla a zaměřila se na jejich formulaci. Sledovala jsem především užití slov, slovních spojení a vět, bylo nutné zamyslet se nad tím, zda je jejich zvolení vhodné vzhledem k věku žáků. Výběr slov by měl totiž vycházet ze slovní zásoby přiměřené věku žáků. Uvažovala jsem nad možnými odpověďmi žáků a nad tím, zda zvolené otázky opravdu odpovídají předpokládaným odpovědím. Při plánování správných formulací otázek je potřeba také zvážit pořadí otázek, ve kterém budou pokládány. Je také potřeba dbát na dostatečný

časový odstup. Může se stát, že pokud jsou otázky kladeny s nedostatečným časovým odstupem, vyvolá to zmatek a ačkoliv se žák v dané problematice orientuje a učivo ovládá, není schopen odpovědět. To, zda jsou otázky formulované správně a jasně si můžeme ověřit tím, že si je vyslovíme nahlas, jako bychom byli ve třídě.

Poznatky a doporučované postupy při vedení dialogu ve vyučování shromážděné v této kapitole jsou použity při plánování modelu, kterým lze efektivně vést dialog ve vyučování v rámci učiva o rodině v prvouce.

3. Současné pojetí rodiny

Tato kapitola má za úkol charakterizovat současné pojetí rodiny. V následujících podkapitolách je vymezen pojem rodina, pozornost je také věnována důležitosti správného fungování rodiny a je vyzdvížen význam domova a hodnota rodiny nejen pro dítě, ale i pro ostatní členy rodiny a pro společnost.

Pokud chceme vystihnout pojetí rodiny v současnosti, je třeba zasadit ji do kulturního a historického kontextu, kterým je ovlivněna. Revoluce v roce 1989, která byla následována zásadní změnou politické situace a změnou postavení českého státu, se výrazně odrazila na postavení rodiny ve společnosti. Došlo k mnohým změnám jak v hodnotové orientaci české společnosti, tak ke změnám v ekonomické oblasti. Proměny společnosti v čase vedly k mnohým změnám v rodině. Výrazně se zvýšila očekávání všech, kteří rodinu tvoří, jak z hlediska citového, vztahového, tak i v míře seberealizace. V důsledku poklesu významu sousedských vztahů a vzrůstajícím tendencím odděleného života jednotlivých generací se rodina stává izolovanější.

Proměna současného pojetí rodiny se výrazně dotýká také rozdělení rolí v rodině. Dochází ke zrovnoprávnění pohlaví. Muž jako otec přestává být jediným živitelem rodiny. Postavení ženy ve společnosti se mění. Ženy získávají nová práva a povinnosti, budují si kariéru a usilují o dobře placenou práci, kombinují tak práci s rodinou. Skutečnost, že v dnešní době do zaměstnání odchází i matka - žena, má výrazný dopad na rozložení sociálních rolí v rodině. Vzniká takzvaná dvoukariérová rodina. Dvoukariérová rodina je opakem rodiny s tradičním dělením rolí. Maříková

(2000, s.109) uvádí, že dvoukariérové rodiny fungují odlišně v porovnání s rodinami, kde se kariéře věnuje pouze jeden z partnerů nebo dokonce žádný z nich. Tato odlišnost se projevuje zejména:

- a) v ekonomické rovině
 - ve vyšší úrovni aktuálních příjmů, ve výši dosaženého majetku a celkově ve vyšší úrovni
- b) v sociálním postavení
 - ve vyšším sociálním postavení obou partnerů orientujících se na kariéru i ve vyšším sociálním postavení celé jejich rodiny
- c) v hodnotové rovině
 - v odlišném chápání hodnoty rodiny a práce, v rozdílném hodnocení jejich významu
- d) v názorové rovině
 - ve větší názorové a postojové toleranci k podobě manželství a partnerského soužití
- e) v životním stylu
 - v odlišném uspořádání a náplni volného času, v jiné organizaci domácích prací i jiné dělbě rolí v rodině

Na základě těchto charakteristik můžeme sledovat vliv vývoje společnosti na uspořádání rodin. Tradiční rozdělení sociálních rolí v rodině se dostává stále více do pozadí. Na organizaci rodinného života se stejnou měrou podílí jak žena, tak muž, ale také se stále aktivněji a tvořivěji zapojují děti. Pracovní vytíženost a zaneprázdněnost obou rodičů se však negativně odráží na množství času stráveného v rodině společně, s dětmi. Ferraro, poukazuje na to, že „Rodiny se rozpadají, když v nich začíná převládat stres z práce.“ (Ferrero, 2004, s. 36) Rodiny dnešní doby se nezakládají z rozumu nebo z ekonomické nutnosti, jako tomu bylo dříve, ale ve většině případů se zakládají na základě citové blízkosti, vzájemné důvěře a oddanosti. Základní podmínkou stability rodinného prostředí je právě trvalost a hloubka citových vztahů, které vytváří prostředí jistoty a bezpečí. Rodina stojící na takových základech se tedy stává zranitelnější a její stabilita křehčí.

Podle Heluse (2007) se současná rodina vyznačuje těmito znaky:

Nukleární (jádrová) rodina – sestává se z několika lidí, které tvoří jádro a sdílejí intimní soužití

Manželská rodina – jádro je tvořeno manželskou dvojicí nebo nesezdanými partnery

Dvougenerační rodina – skládá se z generace otce a matky a dětí

Intimně vztahová (rodina centrální vztahové zóny) - současná rodina funguje jako „soukromý prostor“, jejím základem je citová blízkost, vzájemná důvěra, sympatie, zalíbení jednoho v druhém, vzájemná oddanost, ale někdy také jen sexuální přitažlivost a iluze o společné budoucnosti

Privátní individualizace – rodina se vymaňuje z pout tradice, z historických zvyklostí a závazků, stává se tak zodpovědná za svá rozhodnutí

V současné společnosti můžeme zaznamenat rodiny několik typů rodin. Rodiny vzniklé, rozvrácené a znovu vzniklé. Přibývá dětí, které vyrůstají v neúplných rodinách, také narůstá počet alternativních forem společného soužití mužů a žen, rodičů a dětí. Zvyšování rozvodovosti je přímo úměrné nárůstu pocitům nejistoty a pochybností v souvislosti s uzavíráním sňatku, jako trvalého manželského svazku. A tak se v současné společnosti stále ve větší míře objevuje soužití partnerů bez oficiálně uzavřeného manželství. Můžeme také zaznamenat skutečnost, že děti bydlí v domě svých rodičů delší dobu. Pro mladé v dnešní době je prioritní dokončit studia a vybudovat si kariéru, až poté přemýšlí o vstupu do manželství, stejně tak pořízení dětí je odkládáno. „Téměř všechny tyto trendy poukazují na nárůst prosazování individuálních zájmů nad zájmy rodinnými.“ (Matoušek, 1993, s. 24) Prosazování individuálních zájmů nad zájmy rodinnými má výrazný vliv na stabilitu rodinného prostředí, které je podmínkou zdravého rozvoje dítěte.

Následující charakteristiky, které ve své publikaci uvádí Kraus a Poláčková (2001, s.83) jsou přehledným shrnutím současného pojetí rodiny v dnešní společnosti:

Charakteristiky rodiny v současnosti

1. Množství funkcí rodiny převzaly jiné instituce.
2. Oblast zakládání rodiny ztrácí svoji ritualizovanou podobu, vytváření manželských rodin je tak provázeno značnou volností. Legalizace partnerského soužití není nutnou podmínkou rodinného života, zvyšuje se podíl rodin založených na soužití partnerů bez uzavřeného manželství.
3. Snižuje se stabilita rodiny. V posledních desetiletích z řady důvodů objektivních (emancipační proces, nárůst ateismu) i subjektivních (manželské svazky jsou zakládány především na emotivní bázi), dochází k nárůstu rozvodovosti. Přibližně 40 procent manželství dnes končí rozvodem, většina rozvádějících se manželství mívá děti.
4. Mění se celková struktura rodiny. Klesá nejen počet dětí v rodině, ale omezuje se také více-generační soužití. Narůstá počet osob žijících v jednočlenných domácnostech.
5. Rozvoj zaznamenává antikoncepce a plánované rodičovství. Ubývá nechtěných těhotenství, postoje k umělému přerušení těhotenství jsou liberální.
6. Prodlužuje se délka života a tím i trvání rodiny po odchodu dětí. Delší je také doba, po kterou žijí rodiče s dětmi ve společné domácnosti. Vzrůstá tak socializační dosah mladé generace na starší příslušníky rodiny.
7. K proměnám dochází v organizaci rodinného cyklu. Rodiči se stávají osoby ve vyšším věku, děti se začínají rodit teprve po určité době trvání manželství či partnerského soužití. Prarodiči se tak stávají stále starší osoby, které jsou však vzhledem ke změnám v důchodové praxi velmi často ještě zapojeni do pracovního procesu.
8. Zvyšují se nároky na čas rodičů strávený v zaměstnání, v důsledku toho se zkracuje čas strávený s dětmi a s ostatními členy rodiny. Nerespektování dočasných priorit času rodiny je závažné zejména v rodinách s malými a

předškolními dětmi. Vedle nedostatku času vyvstává též problém způsob jeho trávení, problém „kvality času“. V této situaci vzniká například otázka užívání médií v současných rodinách.

9. Přibývá dvoukariérových manželství, v důsledku nárůstu vzdělanosti a kvalifikovanosti a tím i zaměstnanost žen.

Současná rodina je ovlivněna mnoha dalšími faktory, avšak navzdory těmto trendům zůstává nenahraditelným místem lásky, ochrany a výchovy.

3.1 Vymezení pojmu rodina

Pojem rodina může být vymezen mnoha různými způsoby. Definice se liší nejen podle přístupu různých vědních oborů, které se rodinou zabývají, ale dokonce se liší i uvnitř vědních oborů. Především záleží na tom, z jakého pohledu na rodinu pohlížíme. Sociologie používá pro rodinu pojem sociální instituce nebo malá sociální skupina, sociální psychologové dávají přednost pojmu primární skupina. Pedagogové a ekonomové zdůrazňují výchovně socializační funkci rodiny a ekonomové považují rodinu především za výrobní nebo spotřební jednotku. Rodina je obecně pokládána za nejstarší lidskou společenskou instituci, která vznikla z potřeby ochraňovat, učit a připravovat pro život své potomky.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003) definují rodinu jako nejstarší společenskou instituci, která plní socializační, ekonomické, sexuálně regulační, reprodukční a další funkce a vytváří tak určité emocionální klima pro formování interpersonálních vztahů, hodnot, postojů, základů etiky a životního stylu.

Pro dítě, je rodina prvním místem socializace, je místem prvního kontaktu dítěte se společností. Matějček (1994) poukazuje na to, že pro dítě nejsou vnější znaky rodiny příliš důležité, to, co je pro dítě důležité, je vnitřní stabilita prostředí a vztahů v rodině. „Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce v osobnost zdravou a společností užitečnou, potřebuje vyrůstat v prostředí stálém a citově příznivém, vřelém

a přijímajícím. Na tom dítěti záleží především. A takovým životním prostředím by tedy především měla být rodina.“ (Matějček, 1994, s.16)

Za tradiční a základní formu rodiny je považováno seskupení muž, žena a dítě nebo děti. Tato malá sociální skupina spolu obvykle sdílí místo k životu, jednotliví členové se navzájem ovlivňují a prožívají citovou blízkost. V citových vztazích, ve vzájemné náklonnosti a lásce se uspokojuje jedna z nejdůležitějších potřeb dítěte – a tou je potřeba životní jistoty a bezpečí. V ideálním případě by se u lidí, kteří žijí spolu a mají se rádi, měla projevovat přirozená touha dělat radost jeden druhému, obdarovávat se, projevovat svůj kladný citový vztah a prožívat tak navzájem hluboké vnitřní uspokojení. Matějček (1994) uvádí, že podstatným principem rodinného soužití je vzájemné obdarovávání radostí, že rodina je tam, kde lidé žijí skutečně spolu a ne jen vedle sebe, a snaží se dělat radost jeden druhému – bez zásluhy. Toto je třeba zdůraznit, že rodina je tam, kde lidé žijí spolu opravdově a ne jen vedle sebe. Charakteristickým rysem dnešních rodin je dezintegrace. V rodinách není dostatek času a příležitostí ke společnému sdílení radostí a starostí a ke společnému popovídání si, stále častěji se vyskytují rodiny, kde členové žijí pouze vedle sebe, potkávají se, ale komunikace vázne. Podobně jako Matějček uvažuje Schaefferová (1995), která charakterizuje rodinu jako středisko formování mezilidských vztahů. Dále uvádí, že by rodina měla být místem, kde se má člověk od útlého věku učit hlubokému pochopení toho, že lidé jsou významní a důležití a že život má hodnotu a smysl. Rodina je místem, kde by děti měly zažívat, že jsou něčím jedinečným.

Rodina by svým členům měla vytvářet bezpečné zázemí a prostředí umožňující jejich vývoj a zajišťovat vhodné podmínky k životu. Z toho vyplývají určité funkce, které se přizpůsobují změnám ve společnosti a které by rodina, jako základní společenská instituce měla splňovat.

3.2. Funkce rodiny

Rodina by měla být místem, které svým členům zajišťuje určité prostředí, naplňuje a uspokojuje určité požadavky. Kraus, Poláčková (2001) mezi tyto

požadavky řadí například hmotné zabezpečení členů rodiny, péči o zdraví, výživu a kulturní návyky členů rodiny, předávání kulturního dědictví a morálních postojů. Úkolem rodiny je vytvářet specifické socializační a výchovné prostředí pro děti. Rodina plní určité role také ve vztahu ke společnosti, lze je rozdělit na biologickou reprodukci a kulturní reprodukci. Na základě civilizačního vývoje rodiny ve společnosti dochází ke změnám její funkce. Funkce rodiny se postupem času mění a přetváří, některé funkce ztrácí svůj význam a jiné mizí úplně.

Mezi základní funkce, které by rodina měla naplňovat, patří funkce biologická a reprodukční, funkce ekonomická, emocionální a výchovná.

3.2.1 Funkce biologická a reprodukční

Funkce biologická a reprodukční je významná nejen pro rodinu, ale také pro společnost. Jejím úkolem je zajišťovat reprodukci lidské populace. Znamená to nejen dítě přivést na svět, ale také mu vytvořit příznivé prostředí pro jeho vývoj a zajistit potřebné podmínky k životu. Současným trendem rodin je odkládání mateřství na pozdější dobu. Jedním z důvodů odkládání mateřství u žen bývá snaha o prvotní dosažení emocionální jistoty a připravenosti k přivedení dítěte na svět. (Sobotková, 2001) Mladí lidé nejprve chtějí dokončit svá studia, vybudovat kariéru a zajistit si bydlení a až poté přemýšlejí o možnosti pořídit si dítě. Rodičovství je mnohde chápáno jako omezení či ztráta osobní svobody, otázka, zda je vhodné přivést dítě do tohoto světa, je dalším důvodem k přemýšlení. Mnohde je naopak rodičovství chápáno jako přínos v osobním naplnění, v zajištění pokračování rodu a v rozvoji vztahů.

3.2.2 Funkce ekonomická

Ekonomická funkce má všem svým členům zajistit materiální zabezpečení. Ke správnému fungování potřebuje rodina mít místo k bydlení a disponovat prostředky k zajištění nezbytných věcí potřebných ke spokojenému životu rodiny. Matějček (1992) uvádí, že dítě se pro své rodiče a pro společnost stává citovou hodnotou teprve tehdy, pokud rodina žije na určité ekonomické úrovni. Že teprve tam je vhodné prostředí

k tomu, aby se vytvořila kultura rodinného života a tím i kulturní forma vztahu k dítěti. Je pravděpodobné, že v dobách válek, hladu či přírodních katastrof, kdy je ekonomická situace rodiny ohrožena, se dítě stává zátěží. Starost rodičů o zabezpečení základních potřeb pro dítě, neumožňuje dostatek prostoru a myšlenek k rozvíjení vyšších citů ve vztahu k dítěti. Nároky na hmotné zabezpečení jsou u různých rodin různé. Některým rodinám stačí málo, jiné potřebují ke spokojenému rodinnému životu více. „Významnou a rozšířenou hodnotovou orientací dneška se stala trojice: mít, mít ještě více a užívat si. Naším předkům šlo více o přežití než o vyžití a užití si.“ (Plaňava, 1998, s.70) Je důležité, aby honba za vyšším hmotným zabezpečením nebyla na úkor času stráveného v rodinném kruhu, společně s dětmi. Kraus a Poláčková (2001) vymezují rodinu jako významný prvek ekonomického systému. Živitelé rodin se v rámci výkonu svého povolání zapojují nejen do výrobní sféry, ale také se rodina jako celek stává výrazným spotřebitelem.

3.2.3 Funkce emocionální

Emocionální funkce má za úkol zajistit všem svým členům citové zázemí, pocit jistoty a bezpečí. Emocionální prostředí je tvořeno vnitřní jistotou, vzájemnou pomocí a oporou a kvalitou vztahů v rodině. Jedním z podstatných znaků vztahů v rodině by měla být jejich trvalost a hloubka. Matějček (1994) uvádí, že pro dítě je podstatné, aby se ve společnosti „svých“ lidí, tzn. v rodině, cítilo v bezpečí. Potřeba životní jistoty je zřejmě pro dítě potřebou nejvýznamnější. Podle úrovně jistoty, kterou dítě zažívá v rodině, si vytváří jistotu svou.

3.2.4 Funkce výchovná

Rodina by také měla plnit také funkci výchovnou. V rodině nejde jen o jednostranné působení rodiče, tedy dospělého, na dítě, ale o vzájemné působení jednoho na druhého, o vzájemné působení všech členů rodiny mezi sebou. Způsob výchovy dítěte odráží životní styl rodiny. Gajdošová a Herényiová (2006) upozorňují na to, že výchovný vliv rodiny závisí především na její struktuře (úplnosti, početnosti,

pořadí, v jakém se narodili sourozenci), na dynamice vztahů v rodině a na uplatňování stylů výchovy. V důsledku pracovní vytíženosti obou rodičů, můžeme v současných rodinách sledovat nedostatek času na výchovu dětí. Na výchově se tak stále více podílejí další instituce různého druhu ve kterých dítě tráví čas, především pak škola. Gajdošová a Herényiová dále uvádí, že společným cílem rodiny a školy ve výchově dítěte by mělo být vychovat dítě tak, aby se uplatnilo v životě, v práci, v manželském a partnerském vztahu. Vzhledem k tomu, že se na výchově podílí rodina a škola, popřípadě další instituce, které dítě navštěvuje, měla by mezi institucemi probíhat vzájemná snaha o spolupráci a podporu dobrých vztahů.

Rodina v našich kulturních poměrech ztratila dnes mnohé funkce, které ji dříve byly vlastní. Základní a rozhodující funkce však stále trvá - rodina by měla uspokojovat citové potřeby všech členů rodiny a připravit dítě pro život v dané společnosti. „Rodina plní své funkce, když je její citové jádro stabilní.“ (Ferrero, 2004, s.19) V rodině by tedy nikdo neměl žít na úkor druhého. Víc než slova dítě vnímá a později přejímá spíše chování lidí, proto by jednotliví členové rodiny, stejně tak učitelé a vychovatelé, kteří se podílejí na výchově dítěte, měli být živoucím vzorem Rodina tvoří společenství, je tedy zřejmé, že chování jednoho člena rodiny, ovlivňuje ostatní členy a projeví se tak ve fungování rodiny. V rodině opravdově záleží na tom, jak se chováme a jací jsme.

3.3 Rodina jako domov

Rodina má být pro dítě především domovem. Pojem „domov“ v mysli každého z nás vytváří řadu různých asociací, které se liší s věkem, zkušenostmi spojenými s rodinou a prostředím, ve kterém jsme vychovávaní, či ve kterém vychováváme. Patří sem zejména rodiče, takzvaní „naši lidé“. Jsou pro domov klíčem k odemknutí dveří plných upřímnosti, jistot, bezpečí, lásky a důvěry.

Domov popisuje Matějček (1994) také jako místo, kde žijí lidé, kteří k sobě patří a my patříme k nim. Místo, kde k nám přistupují bez přetvářky a kde nás přijímají takoví, jací jsme. Domov má být místem a přístavem. Kam se člověk kdykoliv může

vracet z dalekých cest. Neméně i místem uklidnění a odpočinku. Pravý domov má tedy naději na trvání v dalších generacích.

Počátkem domova je právě okamžik, den, kdy přichází do rodiny dítě. Dítě je schopno již před narozením vnímat lidský hlas, rozlišuje barvu, výšku a intenzitu tónu hlasu. Dlouho ještě sice nemluví, neví co se mu říká, ale v podobě zvukové modulace hlasu vnímá způsob řeči, která mu je předávána. Tento způsob prvotní komunikace se pro dítě stává jistým emocionálním domovem.

Pro děti předškolního věku a pro školáky se stává domov místem rodinných vztahů a místem lidského vzdělání. Známkou dobrého domova jsou především děti, které chtějí sobě domů přivést své kamarády, aby ukázali pohodu, lásku a bezpečí, kterou zažívají ve své rodině. Posílí se tím v nich tak láska k domovu.

Než místo domova je však důležitější sám člověk. Dobré materiální zázemí rodiny, nemusí být vždy pravým základem pro dobrý domov. Důležitějším předpokladem jsou lidské vztahy, které jsou pro děti zdrojem zkušeností, ze kterých budou v budoucnu čerpat a na jejichž základech budou jednou budovat své vlastní domovy.

4. Problematika učiva o rodině v primární škole

Jak již bylo uvedeno v kapitole 3 věnující se rodině, v průběhu času se podmínky života ve světě vyvíjí a mění. Je tedy přirozené, že také rodina je těmito změnami ovlivněna, a na aktuální podmínky a změny reaguje přizpůsobením. Žáci by měli mít možnost si uvědomit, že rodina dnešní doby není statická. Měly by poznat, že podoba rodiny se neustále mění v závislosti na vývoji světa. Že dnešní rodiny jsou v mnoha směrech jiné, než rodiny z dob, kdy žili naši prarodiče. Na základě porovnání rodiny své a rodiny, ve které žili babička s dědečkem když byli děti, může žák dospět k odpovědi na otázku – V čem se liší rodina současnosti od rodiny ve které žili tvoji prarodiče, když byli dětmi? Také je třeba poukázat na to, že rodiny se svou podobou různí i v současnosti. Každý z nás pochází z jiné rodiny, vyrůstá v jiném prostředí. A toto rodinné zázemí, které je **různé**, nás pak ovlivňuje pro další život. S touto růzností,

nejen rodin a rodinného prostředí, ze kterých pocházíme, se dítě prvně setkává právě v dětském kolektivu, ve škole. Znenadání zjišťuje, že každá rodina, je jiná, že pod pojmem rodina a domov, se skrývá neuvěřitelné množství různých představ, zkušeností a pocitů, které se liší s člověkem. Právě při učení o rodině, kdy by každé dítě mělo dostat možnost o své rodině vyprávět, mohou děti dojít k poznání, že rodina může vypadat i jinak, než ta jeho vlastní. Že rodiny mohou být různé.

Kapitola 3.2 je věnována funkcím, které by rodina měla plnit. Míru naplňování těchto funkcí vnímá každý člen rodiny, především pak děti. Učení o rodině by mělo dětem zprostředkovat poznání, že každý člen rodiny svým chováním a jednáním působí na rodinu jako celek. A zároveň zasadit rodinu do širšího kontextu a souvislostí. Škola by měla vést děti k uvědomění, že každá jedna rodina svým chováním a jednáním ovlivňuje společnost a svět. A že biologická a reprodukční funkce rodiny je pro zachování společnosti nezbytná.

Jak bylo již vedeno výše, rodina by měla plnit nejen funkci biologickou a reprodukční, ale také funkci ekonomickou, emocionální a výchovnou.

Děti by si měly uvědomit, že jedním z úkolů rodiny je také materiálně zabezpečit všechny své členy. V této oblasti by škola neměla opomenout vyzdvihnout značné úsilí rodičů, které musí vynaložit v zájmu zabezpečení rodiny po materiální stránce. V souvislosti s ekonomickou funkcí rodiny by se děti také měly seznámit s hospodařením s penězi a uvědomit si hodnotu práce.

Emocionální funkce se v rodině zviditelňuje a naplňuje především ve vztazích. Škola by měla poukázat na hodnotu takových vztahů. A nechat dítěti poznat, že i ono samo má možnost přispívat svým dílem ke zkvalitňování a prohlubování mezilidských vztahů a to nejen v rodině a ve svém nejbližším okolí, ale také ve škole a v širší společnosti. Skrze tuto oblast by dítě mělo najít odpovědi na otázky – Co dělají rodiče pro to, abych se já měl dobře? A s čím mohu v rodině pomoci já a přispět tak k vytváření příjemného domácího prostředí? Zde je na místě vyzdvihnout pojmy jako je komunikace, důvěra, upřímnost, tolerance a další. Významným prvkem vyučování je prožitek, proto může být v této oblasti také přínosné umožnit dětem zkusit si role jednotlivých členů rodiny a přispět tak k porozumění jejich chování. Tato činnost je založena na prožitku a vede ke zvládání konfliktních situací v mezilidských vztazích „nanečisto“ v rámci hraní rolí.

Děti by si také měly uvědomovat to, že rodiče jsou povinni je vychovávat a že toto působení je vzájemné. Škola má zde výjimečnou možnost, jak přispět k pochopení, že v zájmu fungování skupiny lidí je žádoucí dodržovat společně stanovená a přijatá pravidla. Otázka – Jaká pravidla fungují u vás doma?, může vést dítě k uvědomění, že pravidla zde nejsou od toho, aby omezovaly, naopak, poskytují určitý druh jistoty a bezpečí, kterým by pro dítě rodina měla být především.

Rodina je pro každého z nás velmi citlivé a osobní téma. Škola má tu možnost, že může s dětmi na toto téma otevřeně hovořit. Měla by tedy dětem tuto oblast prezentovat co nejupřímněji.

4.1 Obsah učiva o rodině v primární škole

Tato kapitola se zabývá obsahem učiva o rodině v primární škole. Vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007), který je pro školy závazný při sestavování učiva. Rovněž sleduje pojetí tématu rodina v různých učebnicích prvouky.

4.2 Učivo o rodině v RVP pro základní vzdělávání

Jedním z principů rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je podporovat různé vzdělávací přístupy, metody a styly výuky. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je rozdělen do několika oblastí, ve kterých jsou obsaženy jednotlivé dílčí vzdělávací obory. Žákům prvního stupně základních škol jsou věnovány tyto vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. V rámcovém vzdělávacím programu je téma rodina zahrnuto ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“.

4.2.1 Učivo o rodině ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“

Obsah této vzdělávací oblasti tvoří ucelený celek. Témata se vážou k pojmům: člověk, rodina, společnost, vlast, příroda, kultura, technika, zdraví.. Podmínkou pro úspěšné osvojování si učiva v této oblasti jsou zejména vlastní zkušenosti žáka, založené na specifických modelových situacích ze života, z rodiny či z předškolních zařízení. Učitel může vytvořit vhodné prostředí k ukázce různých modelových situací z běžného života, na jejichž základě může proběhnout diskuze a které si žák může prožít a nanečisto vyzkoušet. Důraz je kladen především na porozumění světu kolem sebe, vnímání vztahů mezi lidmi a orientace v nich. Úkolem této vzdělávací oblasti je vytvářet vhodné prostředí pro rozvoj vyjadřování žáka, jeho myšlenek, dojmů, názorů a postojů k jednotlivým tématům a pomáhat tak k utváření jeho pohledu na současný svět.

Jedním z cílových zaměření této vzdělávací oblasti je také rozvíjet smysl pro vnímání rozdílů mezi lidmi, vést žáka ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání, respektovat společně vytvořená a přijatá pravidla a cítit odpovědnost ke svým povinnostem a společným úkolům. Zaměřuje se také na podporu samostatného a sebevědomého vystupování a na budování dovedností vést bezkonfliktní komunikaci, vede žáka k uvědomění si vlastní jedinečnosti. Myslím si, že toto jsou klíčové myšlenky, ze kterých by měl učitel vycházet při volbě způsobu, kterým žákům zprostředkuje učení rodině.

Vzdělávací obsah vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ je rozdělen do pěti tematických celků. Učivo o rodině je zahrnuto hned v několika tematických celcích, a sice v tematickém celku „Místo, kde žijeme“, „Lidé kolem nás“, „Lidé a čas“ a „Člověk a jeho zdraví“. Každý tematický celek uvádí takzvané očekávané výstupy. Očekávané výstupy reprezentují cíle, kterých by učitel základní školy spolu s žáky, měl v dané oblasti, v prvním či druhém období, dosáhnout.

4.2.2 Místo, kde žijeme

Tematický celek „Místo, kde žijeme“ vede žáky k porozumění a k orientaci v nejbližším okolí a prostředí, které ho obklopuje, v životě rodiny, ve škole, v obci a ve společnosti. Učivo tohoto tematického celku, které se týká učení o rodině, je domov a jeho prostředí.

4.2.3 Lidé kolem nás

Tematický celek „Lidé kolem nás“ směřuje k výchově budoucího občana demokratického státu. Hovoří se v něm o významu vzájemné úcty, tolerance a slušného chování mezi lidmi, o rovnosti postavení mužů a žen ve společnosti, žák se seznamuje se základními právy a povinnostmi člověka, uvědomuje si různé vlastnosti lidí. V prvním období by měl žák rozlišit příbuzenské vztahy v rodině, odlišit jednotlivé role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi. Očekávané výstupy druhého období odkazují na vlastní zkušenost žáka. Na základě vlastních zkušeností má žák vyjádřit základní vztahy mezi lidmi a vyvodit tak pravidla pro soužití lidí ve škole, mezi chlapci a děvčaty, v rodině, ve městě nebo v obci. Obsahem učiva v tomto tematickém celku by mělo být učení o postavení jedince v rodině, role členů rodiny, život a funkce rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, duševní a fyzická práce a zaměstnání. Zaměřuje se také na soužití lidí, zdůrazňuje hodnotu mezilidských vztahů a dovednost komunikace mezi lidmi, která je pro správné fungování nezbytná.

4.2.4 Lidé a čas

Tematický celek „Lidé a čas“ se věnuje změnám v čase. Žák sleduje proměny života v čase nejprve v prostředí, které dobře zná – v rodině, postupně pak přechází

k poznatkům o historii obce, regionu a vlasti. Východiskem je zde vlastní aktivita žáků, především pak získávání informací od svých nejbližších – od členů své rodiny. Důležitá je zde společná činnost rodiny – poznávání památek, návštěvy muzeí a podobně.

V prvním období by měl žák uplatňovat základní poznatky o sobě, o rodině a o činnostech člověka, o lidské společnosti, o soužití, zvycích a o práci lidí. Na těchto příkladech pak žák sleduje změny v čase a porovnává minulost a současnost.

Obsahem učiva v tomto tematickém celku je uvědomit si současnost a minulost v našem životě a sledovat proměny způsobu života, bydlení, předmětů denní potřeby a průběhu lidského života.

4.2.5 Člověk a jeho zdraví

Obsahem tematického celku „Člověk a jeho zdraví“ je člověk, jako živoucí bytost – jako organismus, který má určité biologické a fyziologické funkce a potřeby. Učivo rodině je zde prezentováno na sledování vývoje člověka od narození do dospělosti. Obsahem, který se týká učení o rodině je učení o partnerství, o rodičovství, věnuje se základům sexuální výchovy v rodině a v partnerství a také biologickým a psychickým změnám v průběhu života člověka.

Základním předpokladem k porozumění tématům, kterých se dotýká tato vzdělávací oblast je vlastní zkušenost žáka. Na základě vlastních zkušeností a prožitků pak žák buduje své další vztahy. Učivo o rodině je zde zahrnuto hned v několika oblastech. Důležitým úkolem školy je připravit žáka pro život. Vybavit ho nejen vědomostmi, ale také dovednostmi jako je tolerance, úcta, vzájemná pomoc, smysl pro odpovědnost a dalšími, které jsou potřeba v mezilidských vztazích. Je potřeba, aby žák měl ve vyučování dostatek prostoru a příležitostí o daných tématech mluvit, prožívat je v modelových situacích, a následně své prožitky a zkušenosti sdílet a diskutovat o nich nejen s učitelem, ale také se svými spolužáky.

4.2.6 Učivo o rodině v průřezových tématech

Průřezová témata mají u žáka rozvíjet hodnoty a postoje. Rozvíjejí osobnost žáka a jeho orientaci v aktuálních problémech současného světa. Cílem průřezových témat je utvářet u žáka praktické životní dovednosti a připravit ho tak pro život. Pro základní vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Multikulturní výchova

Environmentální výchova

Mediální výchova

Jednotlivá průřezová témata jsou též tematicky propojena s učním o rodině. V Osobnostní a sociální výchově je důraz kladen na porozumění sobě samému a druhým a na budování dobrých mezilidských vztahů. Nejbližší a první skupinou lidí ve které se dítě ocitá a ve které bezprostředně zažívá hloubku mezilidských vztahů je pro dítě rodina. V této oblasti si dítě na základě vlastní zkušenosti prostřednictvím učiva o rodině osvojuje pojmy jako je: spolupráce a pomoc. Setkává se s různým chováním, názory a s různými přístupy řešení problémových situací.

Průřezové téma Výchova demokratického občana vybízí žáka k aktivnímu postoji na utváření prostředí ve kterém člověk žije. V rámci učiva o rodině si žák může uvědomit hodnotu vlastní osoby ve své rodině, ve společnosti a ve světě a také fakt, že vlastním jednáním a chováním může své okolí ovlivňovat.

Oblast Výchova myšlení v evropských souvislostech skrze učivo o rodině zprostředkovává žákovi poznání kulturní odlišnosti. Každý z nás pochází z jiné rodiny, vyrůstá v jiném prostředí. Při vyučování je proto důležité rozvíjet pozitivní přístup k různosti a jinakosti.

Multikulturní výchova v rámci učiva o rodině žákovi poskytuje možnost nahlédnout do různých kulturních a etnických skupin. Učení o rodině může poskytnout vhodné prostředí ke sdílení a seznámení se různými národními a rodinnými tradicemi. Žák tak má možnost vnímat odlišnosti jako příležitost k obohacení.

V učivu o rodině je zastoupena také Environmentální výchova. Rozvíjí u žáka odpovědnost za životní prostředí v jeho nejbližším okolí, na zahradě, v ulici, kde bydlí. Vede žáka k uvědomění, že každý je odpovědný za prostředí, ve kterém žije.

Mediální výchova v učivu o rodině přispívá k uvědomění si možnosti svobodně vyjádřit svůj názor a postoj. Zároveň vede k uvědomění si hodnoty volného času a způsobu jeho naplnění.

4.3 Učivo o rodině v učebnicích prvouky

V rámci sledování pojetí učiva o rodině v současných školách jsem zkoumala zpracování tohoto tématu v učebnicích prvouky. V rámci studia při pedagogických praxích na základních školách jsem příležitostně nahlížela do učebnic prvouky a hledala v nich zpracování tématu rodina. Toto sledování bylo nejprve spontánní později jsem si v knihovnách vypůjčila řady učebnic prvouky od různých nakladatelství a postupovala jsem systematicky. Zajímal mne zvláště způsob, jakým je dítěti předkládána dnešní rodina. Hledala jsem především takové zpracování, které by žákům poskytovalo prostor k vyjádření a vybízelo k verbálnímu projevu o vlastní rodině. Hlavním kritériem výběru učebnic, které jsou zmíněny níže bylo tedy zejména umožnění dítěti zamyslet se nad hodnotou rodiny, uvědomění si hodnoty své rodiny pro sebe a možnost sdílení svých zkušeností a zážitků ze své rodiny s ostatními.

Učení o rodině je v učebnicích prvouky na prvním stupni základních škol zastoupeno ve větší či menší míře. Pojetí tématu rodina a jeho zpracování se v učebnicích u různých autorů a nakladatelství liší. V mnoha učebnicích a pracovních sešitech je téma rodina zpracováno formálně. Vyžaduje od žáka pouze stručné, jednoslovné či jednovětné odpovědi, doplňování, spojování a kreslení. To vše většinou bez osobního slovního komentáře. Snažila jsem se najít takové zpracování tématu rodina v učebnicích, které by žáky vybízelo k hlubšímu zamyšlení nad hodnotou rodiny

pro ně samotné. Které by žákům poskytovalo a vytvářelo prostor k úvahám nad místem, které je pro jejich rozvoj nenahraditelný. Procházela jsem učebnice různých nakladatelství. Měla jsem možnost prostudovat zpracování tématu rodina v učebnicích prvouky od nakladatelství Nová škola, Prodos, Fortuna, Pansofia, SPN, Alter a Fraus.

Zaujala mě pracovní učebnice od nakladatelství Pansofia pro první ročník. Učebnice podává encyklopedický pohled na svět, který žáky bezprostředně obklopuje. Zpracování témat vychází především z jejich života v rodině, v předškolních zařízeních, v obci a z poznatků okolní přírody. Tematické celky jsou ztvárněny výtvarnou formou tak, aby je bylo možno správně pojmenovat, nacházet mezi nimi souvislosti a rozvíjet vyjadřování o nich. Každé téma začíná motivačním úvodem, který přečte učitel se záměrem vytvořit představu o obsahu nového učiva.

Kapitola, která se věnuje učivu o rodině je nazvána „Domov“. Toto téma je rozděleno do osmi podtémat: Rodina a příbuzní, U nás doma, Naše rodina, Práce doma, Chodíme nakupovat, Sváteční dny v rodině, Volné dny, Země, obec a dům ve kterém bydlíme.

Podtéma „Rodina a příbuzní“ je představeno obrázkem, který znázorňuje jednotlivé členy rodiny. Obrázek ukazuje úplnou rodinu z pohledu žáka (tatínek, maminka, sestra, bratr, já) další seskupení znázorňuje dědečka, babičku, tetu, sestřenici, dědečka, babičku, strýce a bratrance. Navazuje podtéma, které má název „U nás doma“. Tato dvojstránka obsahuje tři nadpisy: „Kde bydlíme“, „Co nám doma pomáhá“ a „Zařízení bytu“. Pod nadpisem „Kde bydlíme“ vidíme obrázky různých možností bydlení – panelový dům, rodinný dům, venkovský dům a rekreační chatu. „Co nám doma pomáhá“ znázorňuje předměty, které nám doma usnadňují práci. Je zde vyobrazen mixér, vysavač, lednice, pračka, sporák a žehlička. „Zařízení bytu“ ukazuje jednotlivé kusy nábytku – skříň, postel, stůl, židli a křeslo. Jednotlivé úkoly dalších podtémat na základě obrázků vybízí žáky ke sdílení. Instrukce k podtématu „Naše rodina“ zní: „Nakreslete členy své rodiny a **vypravujte o nich**.“ Na základě vyprávění o členech rodiny dochází u dětí k uvědomění, že každá rodina je jiná, že každý člověk je jiný a přesto tvoříme jedno společenství. Hodnotné je také to, že to jsou slova dítěte, ne, učitele, dospělého, na jejichž základě dochází k tomuto uvědomění. V podtématu „Práce doma“ nejenže žák opět dostává prostor k hovoru, ale také je naznačeno, že na domácích pracích, jako mytí nádobí, vytírání podlahy, utírání prachu, vysávání nebo

nakupování, se podílí každý člen rodiny. Nepodbízí žákům stereotypy, jako například, že ten, kdo myje nádobí je maminka.. Instrukce je formulována následovně: „**Vypravujte**, kdo dělá u vás v rodině práce, které jsou na obrázcích.“ Zadávané úkoly k tématu rodina v této pracovní učebnici se snaží vybídnout žáka k vyprávění. Obrázky a zadávané úkoly jsou tedy v tomto případě jakýmsi východiskem či inspirací pro následnou diskuzi a povídání si. Prostor ke sdílení ve třídě umožňuje dítěti setkat se s různými podobami rodin, poznává, že každá rodina je jedinečná, že každá rodina funguje svým způsobem a jinak. Během praxe jsem měla možnost pozorovat, že v zájmu úspory času je učitelem mnohdy potlačována chuť a touha dětí se k daným tématům vyjadřovat. V rámci učení o rodině vidím poskytnutí dostatečného prostoru k verbálnímu vyjádření dětí jako nezbytný předpoklad k pochopení a porozumění hlubšího významu tohoto tématu.

Další učebnice, ve které jsem našla takové zadání úkolů, které podporuje žákovo vyjadřování a přemýšlení, je učebnice pro 2. ročník základní školy, od Státního pedagogického nakladatelství. Podkapitola, která se věnuje domácím pracím, se nazývá „Jak si pomáháme“. Už samotný název naznačuje, že v rodině by měla fungovat vzájemná pomoc. Každý člen rodiny by měl přiložit ruku dílu a přispět tak k vytváření příznivého domácího prostředí. Zadané úkoly k tomuto tématu zní takto: „**Vyprávěj**, co dělají členové rodiny na obrázku – **vyprávěj o své rodině**.“ „**Jak pomáháš rodičům v domácnosti?**“ „**Jak pomáhají tvoji rodiče svým rodičům, to je tvým babičkám a dědečkům?**“ „**Které práce doma dělá tatínek a které maminka?**“ „**Jaké zájmy mají členové tvé rodiny?**“ Tyto otázky svou formulací vedou žáka k přemýšlení. Na jejich základě si žák může uvědomit nejen důležitost své vlastní osoby v rodině, ale také nepostradatelnost dalších členů své rodiny. Je nutné si uvědomit, že každý člen zastává ve své rodině nenahraditelnou roli, která je nezbytná pro harmonické fungování rodiny. Žák poznává svou vlastní hodnotu v rodině, to, že svou přítomností v rodině, svou pomocí a prací přispívá k utváření podoby své rodiny. Že vzájemná pomoc a služba v rodině by měla být samozřejmostí. Žák také vnímá hodnotovou orientaci rodiny ve které vyrůstá, zjišťuje, že lidé v rodině mohou mít různé záliby a zájmy. Uvědomuje si, že společná činnost rodiny, ať už se jedná o práci či zábavu by měla být zdrojem k upevňování rodinných vztahů a časem ke společnému prožívání radosti.

Učebnice pro 3.ročník základní školy od nakladatelství Alter, otvírá téma rodina známou básní od Karla Václava Raise - „Cestička k domovu“. Ústředním tématem je zde domov. Je zdůrazněno, že domov není pouze místo, ale tvoří ho především lidé – rodina, přátelé, známí a sousedé. Dále uvádí, že domov je jistota, kde nám vždycky někdo porozumí a pomůže a také místo, kde se vyznáme, kde žijí známí lidé a kde máme kamarády. Na tomto zpracování mě nejvíce zaujala tabulka otázek, které vedou žáka k podstatě probíraného tématu. Sled otázek začíná otázkou „Kde jste se narodili? Kde žijete?“. Postupně následují další: „Vyprávějte o svém domově. Jaká je vaše cestička k domovu?“ **„Zavřete oči a představte si svůj domov. Potom namalujte obrázek.“** „**Kterí lidé k němu patří?**“ „Zdravíte je?“ „Pomohli jste někdy někomu? Jak?“ „Kde prožili dětství vaši rodiče?“ „Proč je pro vás domov bezpečnější než jiná místa?“ „**Jaké sousedy byste chtěli mít? Proč?**“ „Jakým sousedem je vaše rodina pro ty ostatní?“ Žák by si měl na základě těchto otázek uvědomit zodpovědnost za své chování. A smysl slov jako je úcta a tolerance, a také pocítit vděčnost za to, že má domov, že má místo, kde se může cítit v bezpečí.

Další učebnice, která mě oslovila svým zpracováním tématu rodina je učebnice Prvouky pro 1. a 3. ročník základní školy od nakladatelství Fraus. Učebnice 1. ročníku na základě obrázků prezentuje žákům různost rodin., poukazuje na to, že rodiny mohou vypadat různě. Důraz není kladen na tradiční sestavu rodiny a znalost názvů jejích členů, ale na rodinu jako společenství. Otázka „**Kdo patří do vaší rodiny?**“ vybízí žáka k úvaze, koho vnímá jako součást rodiny do které patří. Nepodbízí žákovi jednotné rodinné schéma, nýbrž nechává mu prostor a volnost k vyjádření, koho chápe a uznává jako členy své rodiny. Toto uvědomění je pro něj důležité. Ujištění, že každé složení rodiny je v dnešním světě svým způsobem „normální“. Učebnice pro 3. ročník základní školy od tohoto nakladatelství se v rámci tématu rodina věnuje řešení konfliktních situací v mezilidských vztazích. Kapitola má název „I spory v rodině lze řešit“. Na základě modelových situací se žáci seznamují s řešením konfliktů a nabývají dovednosti takové situace zvládat. Kapitola zdůrazňuje, že výskyt konfliktů mezi lidmi je přirozený, důležité však je naučit se takové situace zvládat a svým chováním přispívat k jejich vyřešení. Žák si na základě činností může uvědomit jak on sám může přispívat k lepšímu soužití v rodině. Zjišťuje, že svým chováním a jednáním může ovlivnit chod rodiny. Součástí uvedených učebnic jsou také příručky pro učitele.

Tyto příručky jsou jakýmsi vodítkem, ukazují cestu, jak s učebnicí pracovat a jak o daném tématu s žáky mluvit. Příručky vystihují klíčové poznatky a informace, ke kterým by měl učitel spolu s žáky dospět. Jejich přítomnost vidím jako velice pozitivní, přínosnou a pro správné pochopení obsahu témat zpracovaných v učebnicích, nezbytnou.

Výše uvedené příklady zpracování tématu rodina v učebnicích prvouky byly vybrány záměrně. Jejich zpracování vybízí žáky k přemýšlení. Učivo není žákům předloženo hotové, naopak, žáci vlastní aktivitou přispívají k jeho utváření a dochází k uvědomění, že dění kolem sebe nemusí jen nečinně přihlížet, ale mohou na něj působit a podílet se na jeho utváření. Odpovědi žáků na uvedené otázky mohou sloužit jako podněty a východiska k dalším diskuzím. Vytvořený prostor k dialogu na toto téma pak slouží jako přirozený a nenásilný nástroj poznání.

4.4 Význam učiva o rodině

Rodina je prvním a zásadním prostředím, které na dítě působí. Její význam je v dnešním světě nezastupitelný. S nárůstem ohrožení stability rodiny v současné době vzrůstá potřeba její ochrany a podpory.

V dnešní době děti musí čelit změnám, kterými ve svém vývoji současná rodina prochází. Týká se to nejen dětí, které žijí pouze s matkou či s otcem, ale také dětí, jejichž rodiče jsou rozvedení, dokonce i těch, kteří pocházejí z tradičních úplných rodin. Rozvody, nemoci, smrt, narození, nově vzniklá manželství... a další podobné události, zasahující do rodinného prostředí mohou u dětí způsobit stres a zmatek. V rámci učení o rodině v hodinách prvouky by ve vyučování měl vznikat důvěrný prostor ke sdílení pocitů, radostí a starostí. Tím, že děti o daných tématech hovoří, dochází k poznání.

Učení o rodině tvoří podstatnou část učiva prvouky na prvním stupni základní školy. Rodina současnosti je založena zejména na citových vztazích. Proto je třeba vést děti k uvědomění, že dobré mezilidské vztahy, především pak vztahy v rodině je třeba budovat, udržovat a o jejich rozvíjení usilovat. Myslím si, že učení o rodině by mělo děti přivést především k uvědomění si hodnoty rodiny - pro společenství, které tvoří.

5. Metodologie empirické části práce

V teoretické části byla zdůrazněna skutečnost, že podstatná část vyučování je tvořena komunikací. Pokud však má komunikace se žáky být účinná, musí být oboustranná. Je tedy potřeba nejen předávat sdělení žákům, ale také od žáků sdělení přijímat. Je velice důležité, aby učitel nejen dokázal vést dialog, ale také aby tuto schopnost přirozenou cestou rozvíjel v žácích. Prostor vytvořený ve vyučování pro dialog je pro učitele příležitostí k dovědění se, co si žáci myslí, čemu věří, co cítí a znají, čemu rozumí a čemu naopak nerozumí a jaké mají hodnoty. Na takových poznatcích pak může stavět další práci.

Empirickou část diplomové práce tvoří výzkum. V centru výzkumné pozornosti je učitel a žáci v pedagogické komunikaci při vyučování. Chci zkoumat kompetence učitelů a žáků vést ve vyučování dialog. Cílem výzkumu je zjistit a zhodnotit kompetence učitelů vést dialog s žáky ve vyučování v rámci učiva o rodině. Výzkum také sleduje kompetence žáků vést dialog na toto téma mezi sebou. Ke zjištění a sledování kompetencí vést efektivní dialog ve vyučování v rámci učiva o rodině byla zvolena výzkumná metoda pozorování. Pozorování je jednou z klíčových metod vědeckého výzkumu.. Slouží pro sběr dat o charakteristikách situací, jednotlivců nebo skupin. Může sledovat průběh vyučovacího procesu, klima hodiny, komunikaci ve vyučování a další jevy. Účelem pozorování je popisně zachytit, co se děje a jak daná situace probíhá. Pozorování jako vědecká metoda je cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. (Skalková, 1983, s.56) Zdrojem údajů pro tento výzkum bylo pozorování vyučovacích hodin zabývajících se učením o rodině. Předmět výzkumného zájmu byl tedy zkoumán v přirozeném prostředí třídy ve vyučovací hodině, kterého jsem se účastnila přímo, v čase jeho průběhu. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) uvádí několik různých rolí, ve kterých může výzkumník vstoupit do terénu ve kterém výzkum provádí. Ve vztahu k terénu jsem tedy zaujala roli výzkumníka - cizince, tedy člověka, který jednorázově přišel do prostředí školní třídy, pořídil nahrávku pedagogické

komunikace a odešel. Získané informace mohou být využity k zefektivnění vedení dialogu ve výuce v rámci učiva o rodině.

Otázka a odpověď je nedílnou součástí dialogu. Kyriacou (2007) uvádí, že kladení otázek je klíčem k učení, proto je zvýšená pozornost věnována především otázkám, které ve vyučovacích hodinách prvouky v rámci učiva o rodině, zazní. Předmětem pozorování je sledovat a zaznamenat nejen frekvenci a druh otázek položených ve vyučování, ale také zkoumat jejich postavení, funkci a jejich vliv na aktivní zapojení žáků do vyučování. Veškerá pozorovaná data jsou zachycena v záznamovém archu. Získané informace mohou být využity k zefektivnění dialogu v rámci učiva o rodině.

Výzkum se zaměřuje především na tyto jevy:

- frekvence otázek, které položil učitel ve vyučovací hodině v rámci tematického celku učení o rodině
- frekvence otázek, které položili žáci ve vyučovací hodině v rámci tematického celku učení o rodině
- druh otázek, které položil učitel během výukového dialogu a jejich vliv na aktivní zapojení žáků do výuky

Na základě vytyčených cílů jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Jaká je frekvence otázek položených učitelem ve vyučování v rámci učiva o rodině?
2. Jaká je frekvence otázek položených žáky ve vyučovací hodině v rámci učiva o rodině?
3. Jaké jsou druhy otázek, které ve vyučování v rámci učiva o rodině klade učitel?

Ve výzkumu zaměřeném na to, jak učitelé dokážou vést s žáky dialog v rámci učiva o rodině v prvouce byli vybráni učitelé prvního stupně běžných základních škol.

Výzkum probíhal na prvním stupni základní školy Jana Amose Komenského v Praze v Břevnově a na základní škole Mezi školami. Základní škola Jana Amose Komenského je komplexem školských zařízení, který vznikl sloučením ZŠ J. A. Komenského (I. a II. stupeň ZŠ), a trojtřídní MŠ Mládeže. V rozsáhlém areálu školy se nachází nově vybudované hřiště sloužící k výuce tělesné výchovy a odpoledním volnočasovým aktivitám dětí. V objektu školy působí ZUŠ s výukou hry na hudební nástroje, tance, dramatické výchovy. V rámci učebních osnov tato základní škola preferuje rovnoměrný rozvoj žáka, podporuje vzdělávání v oblastech informačních technologií, v jazykové přípravě, ekologii, pohybových aktivit a přípravy pro praktický život. Základní škola Mezi školami poskytuje žákům vzdělání na základě vlastního vzdělávacího programu s názvem „Škola základ celoživotního vzdělávání“. Ve vybavení školy můžeme najít odborné pracovny pro chemie, fyziky, přírodopisu, výtvarné výchovy, dvě vybavené učebny hudební výchovy, dvě tělocvičny, cvičnou školní kuchyň a šicí dílnu.. Škola disponuje dvěma kvalitně vybavenými multimediálními laboratořemi výpočetní techniky.

Obě školy jsem předem osobně navštívila a požádala o souhlas s výzkumem. Na základní škole Jana Amose Komenského jsem zástupkyni školy představila plán výzkumu. V jejím doprovodu jsem pak byla představena učitelům jednotlivých tříd, kde jsem si později domluvila termín své přítomnosti ve vyučování. Kladné vyřízení možnosti realizovat výzkum proběhlo na základní škole Mezi školami obdobně. Do výzkumu bylo tedy zapojeno 6 učitelů prvního stupně základní školy se svými žáky prvních až třetích tříd. Během výzkumu bylo provedeno pozorování celkem šesti vyučovacích hodin prvouky, jejichž tématem bylo učení o rodině. Průběh hodin byl zaznamenáván písemně, v některých hodinách byla pořízena také audio nahrávka, která byla následně přepsána. Písemný přepis nahrávek obsahuje autentický jazyk učitelů a žáků včetně nespisovného vyjadřování. V záznamech z vyučovacích hodin, které byly věnovány učivu o rodině jsem se zaměřila na identifikaci všech výše uvedených sledovaných jevů a hledala tak odpovědi na vytyčené výzkumné otázky.

6. Výsledky empirického šetření

Následující kapitola je věnována jednotlivým oblastem výzkumu. Níže uvedená tabulka znázorňuje rozpis vyučovacích hodin, ve kterých byl výzkum realizován. V tabulce je vždy uveden ročník prvního stupně, doba trvání vyučovací jednotky a počet přítomných žáků v jednotlivých vyučovacích hodinách. Délka trvání vyučovací hodiny na prvním stupni základní školy odpovídá 45 minutám. Někteří učitelé však preferují dokončit rozdělanou práci, tudíž výuku stanovené době vyučovací hodiny, tedy 45 – ti minutám, nepodřizují.

Tabulka č. 1: Doba trvání vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících a počet žáků

Ročník	Doba trvání vyučovací hodiny	Počet žáků
1. tř.	45min	22
2. tř.	45min.	18
3. tř.	45min.	21
1.tř.	55min.	23
2. tř.	45min.	19
.3.tř.	45min.	20

6.1 Kompetence učitelů vést dialog s žáky na téma rodina

Tabulka č. 2, sestavená z analýzy údajů shromážděných během pozorování vyučovacích hodin zabývajících se učivem o rodině, ukazuje, že v rámci dialogu mezi učitelem a žáky se ve vyučování položí mnoho otázek. V tabulce č.2 můžeme sledovat, že frekvence otázek, které během jedné vyučovací hodiny položí učitel, je velmi vysoká. Během šesti vyučovacích hodin bylo v rámci probíraného tématu učiteli položeno celkem 287 otázek. V jednotlivých vyučovacích hodinách počet otázek položených učitelem v rámci učiva o rodině kolísá v rozmezí od 25 do 100 otázek. Všechny tyto otázky byly směřovány od učitele směrem k žákovi - jednotlivci nebo ke skupině žáků. Frekvence učitelových otázek má značný vliv na průběh vyučování. Pomocí otázek posouvá učitel obsah dialogu stále kupředu. Fisher (2004) uvádí, že čím více otázek učitelé kladou, tím menší je pravděpodobnost, že ve vyučování zazní otázka z úst žáků.

Frekvence otázek položených učitelem v rámci učiva o rodině

Tabulka č.2: Počet otázek v jednotlivých hodinách celkem, z toho počet otázek položených učitelem

Ročník	Počet otázek ve vyučovací hodině - celkem	Z toho počet otázek položených učitelem
1. tř.	42	39
2. tř.	64	50
3. tř.	25	25
1.tř.	111	103
2. tř.	52	48
.3.tř.	27	25
Celkem	321	290

Vysoká frekvence učitelových otázek také snižuje pravděpodobnost podrobnější a obsáhlejší odpovědi žáků a také pravděpodobnost spontánního zapojení žáků do dialogu. Při svém výzkumu jsem měla možnost sledovat, že čím víc zaznívalo otázek z úst učitele, tím víc se snižovala vlastní samostatná aktivita žáků.

Ukázka č. 1: Ukázka vysoké frekvence učitelových otázek

U: Vy nemáte pocit, že váš tatínek nebo maminka se takhle snaží vymyslet ten nejkrásnější dárek... a přitom ten nejkrásnější dárek je ten jakoby nejobyčejnější. Protože mít někoho rád... přijde vám to vzácné?

Proč si myslíte, že vás rodiče mají rádi? Řekněte to.. Každý sám za sebe. Tak vidíte, že dostáváte ten nejcennější dárek, který vám rodiče mohou dát... Dejte ručičky dolů.

A kdo oplácíte stejným darem rodičům? Kdo máte ty své maminky a tatínky tak rádi, že byste pro ně... se i učili ve škole? Když maminka poprosí tak jdete a pomůžete, že je máte rádi nadevšecko na světě? Zvedněte ručičky, Přiznejte se. Tak je vás většina, dejte ručičky dolů, a někteří o tom ještě ani třeba nepřemýšleli. Protože přesně jako tomu tatínkovi, vůbec nám nedochází, že ten vztah ta láska k domu patří a že je samozřejmostí, ale přitom velkým darem a velkou.....

Výše uvedená ukázka z výuky učiva o rodině ilustruje dialogizovaný monolog učitele. Učitel klade otázky, odpovědi žáků je však pouze zvedání ruky. Z toho je zřejmé, že u žáků nedochází k hlubšímu zamyšlení, jde pouze o mechanické zvedání ruky. Stejně tak jako Kolář a Šikulová (2007) i já mohu na základě zkušeností upozornit na to, že vysoká frekvence otázek položených učitelem, má negativní dopad na rozvoj verbálních schopností žáků a že žákům není dopřán dostatečný prostor k obsáhlejšímu odpovědím a k vlastnímu verbálnímu vyjádření, které je zvláště při učení o rodině velmi zásadní. Během pozorování vyučovacích hodin prvouky jsem mohla vysledovat, že při vedení dialogu ve vyučování učitel vystupuje většinou velmi autoritativně a dává najevo svou převahu. Podoba dialogu mezi učitelem a žáky v rámci vyučovacích hodin je charakteristická svou strukturou, která se opakuje. Vyznačuje se určitým typickým schématem. Jak můžeme vidět v následujícím příkladu, dialog má většinou tuto podobu: učitel vysloví otázku, následuje odpověď žáka nebo žáků a reakce učitele, který žakovu odpověď okomentuje, potvrdí či opraví.

Ukázka č. 2: Ukázka z dialogu v rámci učiva o rodině potvrzující rutinní charakter dialogu ve vyučování, 3.tř. ZŠ

U: Miško, máš strýčka nebo tetu?

Ž: Ano.

U: Jednoho strýčka?

Ž: Strýčka nemám, ale tetu jo.

U: Jednu nebo dvě?

Ž: Dvě.

U: Ptají se, koho to jsou sourozenci? Čili, maminky nebo tatínka?

Ž: Maminky i tatínka.

U: To znamená, že máš tetu z obou stran. Jak od maminky, tak od tatínka

Učitel je ten, kdo dialog ve výuce řídí a reguluje. Kladením otázek směřuje k určitému cíli. To, jaký má dialog ve výuce obsah záleží především na tom, jaký druh otázek učitel klade a zda jimi u žáků podporuje sdílení nápadů, názorů, zkušeností a zážitků. V rámci pozorování vyučovacích hodin věnovaných tématu rodina a přepisem audio nahrávek jsem shromáždila veškeré otázky, které během jednotlivých vyučovacích hodin zazněly. Otázky položené učitelem jsem následně analyzovala podle druhu otázek. Otázky jsem zaznamenávala do schématu k zaznamenávání otázek, které ve své publikaci, Učitel a žáci v komunikaci, uvádí Gavora (2005). Do prvního sloupce záznamového archu jsem zapisovala doslovné znění každé otázky. Dále jsem zaznamenávala zda byla otázka položena učitelem (U) nebo žákem (Ž). Otázky jsem pak dle Gavory (2005) analyzovala následovně na:

Reproduktivní – Reproductivní otázky jsou takové, které vyžadují pouze mechanickou reprodukci faktů, pojmů, údajů, pouček apod., opírají se tedy o pamětní procesy. Pro jejich zodpovězení si žák pouze vybaví vědomost z paměti nebo ji nalezne v předloze, v textu nebo v obrázku. Na reproductivní otázky existuje pouze jedna správná odpověď.

Aplikační – Aplikační otázky vyžadují použití reproduktivních vědomostí při řešení úloh. Při hledání odpovědi na takové otázky musí žák uvažovat, analyzovat, porovnávat a vyvozovat a skrze tyto činnosti pak dospěje ke správné odpovědi. Na aplikační otázky také existuje pouze jedna správná odpověď.

Produktivní – Produktivní otázky jsou široké a otevřené otázky, na které není jen jediná správná odpověď. Předpokládají imaginaci, tvořivost. Vyžadují více než reprodukci nebo aplikaci vědomostí, i když základní vědomosti žák mít musí.

Hodnotící – Hodnotící otázky vyžadují úsudek, názor, nebo hodnocení. Podobně jako produktivní otázky i tyto otázky jsou otevřené. Každá odpověď je správná, pokud není v nesouladu s morálkou a normami společnosti.

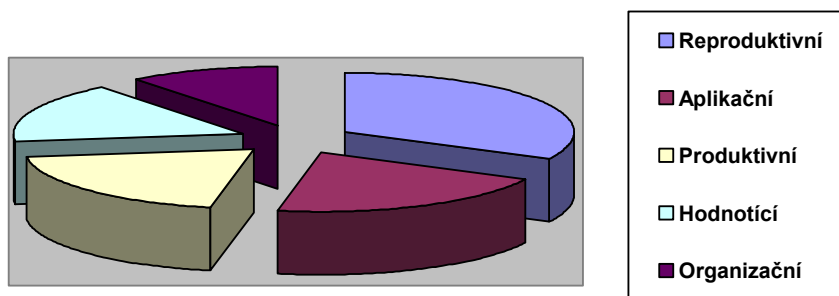
Organizační – Organizační otázky se týkají organizačních, administrativních nebo disciplinárních věcí ve vyučování. Netýkají se probíraného učiva.

Shromážděné výsledky jsem dále zpracovala do tabulky. V tabulce můžeme sledovat frekvenci výskytu jednotlivých druhů otázek, které zazněly v hodinách v rámci učiva o rodině.

Tabulka č. 3: Výskyt druhů otázek v jednotlivých vyučovacích hodinách

Druh otázky	Reproduktiv ní	Aplikační	Produktivní	Hodnotící	Organizační	
Roční k						Celkem otázek v hodině
1. tř.	16	8	6	7	4	42
2. tř.	17	18	10	4	15	64
3. tř.	8	5	2	9	1	25
1. tř.	25	25	31	12	7	111
2. tř.	26	3	6	13	4	52
3. tř.	8	5	7	5	2	27
Celkem	100	64	62	50	33	321

Obrázek č.1: Výskyt různých druhů otázek v rámci učiva o rodině



Tabulka číslo 3 ukazuje, že v rámci učení o rodině během vyučování zazní velké množství různých druhů otázek. Podmínkou dialogu je, aby učitel i žáci dovedli klást takové otázky, které dialog umožňují a rozvíjí. Otázky tak můžeme dělit na otázky uzavřené a otevřené, dalším dělením pak může být dělení otázek na otázky vyššího a nižšího řádu. Otázky se liší náročností, kterou kladou na myšlenkovou aktivitu žáka. Tento aspekt kladení otázek nazývá Gavora (2007) kognitivní náročnost otázky. Při hledání odpovědi na otázky vyššího řádu musí žák rozvažovat, analyzovat a hodnotit. Můžeme sem zařadit otázky produktivní a hodnotící.

Výše uvedená tabulka a graf ukazují, že v rámci učiva o rodině byly v průměru v nejvyšší míře zastoupeny otázky reproduktivní. V šesti vyučovacích hodinách zaznělo reproduktivních otázek celkem 100. Konkrétní příklady reproduktivních otázek, které zazněly v hodinách prvouky v rámci učení o rodině:

A sourozenci? Kdo to jsou sourozenci?
 Slyšeli jste někdy slovo dcera?
 Kdo patří do prarodičů?
 O čem byl ten příběh, který jsme slyšeli?
 Tvůj táta je dědečkův co?
 Kolik je mladší sestra?

Reproduktivní otázky bychom mohli zařadit do otázek nižšího řádu, kdy si žák pouze vybaví z paměti určité informace nebo je vyhledá v textu. Obecně lze říci, že se žák s těmito otázkami ve vyučování setkává nejčastěji při prověřování znalostí. V rámci učiva rodině byly tyto otázky kladeny při zjišťování znalostí z předchozích hodin. Otázky reproduktivní, které zazněly ve výuce v rámci učiva o rodině, kde byl realizován výzkum, se týkaly především znalosti jednotlivých členů rodiny.

Druhé nejčastější zastoupení ve výuce v rámci učiva o rodině měly otázky aplikační. Také tyto otázky patří k otázkám, které rozvíjejí myšlení nižšího řádu. V šesti vyučovacích hodinách věnovaných tématu rodina jich zaznělo celkem 64. Tyto otázky jsou založeny na vztahu teorie a praxe, v rámci učení o rodině tak žáci dostaly příležitost řešit konkrétní situace a problémy související s tématem rodina a hledat další příklady. V hodinách věnujících se učivu o rodině zazněly například tyto aplikační otázky:

Kdo patří do vaší rodiny?

Je tady někdo, kdo má víc členů v rodině než tři?

Ty seš maminky syn a holčička je teda maminky, co?

A kdyby ten tatínek měl ségru, tak by ta paní byla Miši co?

Co je pro Pepu tady ta paní? Co je Pepy?

Při hledání odpovědí na tyto otázky museli žáci především hledat souvislosti mezi jednotlivými členy svých rodin, v rodokmenech a na obrázcích. Odpovědi na takové otázky vyžadovaly od žáků zejména úvahu nad vlastním postavením v rodině, nad pozicemi jednotlivých členů a na základě těchto úvah pak vyvodit správnou odpověď.

Otázky produktivní řadíme k otázkám rozvíjejícím myšlení vyššího řádu. Tyto otázky kladou vyšší nároky na rozumovou činnost. Během šesti vyučovacích hodin se takových otázek objevilo celkem 62. V rámci učiva o rodině měli žáci možnost podělit se o svou představu a na základě vlastních zkušeností hledat tvořivé řešení. Příklady produktivních otázek, které zazněly během učení o rodině:

Třeba maminka by měla být jaká? Jak by se měla chovat?
Když se řekne rodina a dům, co tě napadne?
Co tatínek rád dělá?
Kde by se maminka s tatínkem asi mohli potkat?
Čím ještě můžeme udělat rodičům radost?
Co si představujeme pod pojmem rodiče? Kdo to vlastně je?

Produktivní otázky, které vybízejí žáka k široké a otevřené odpovědi, jsou ve výuce při učení o rodině víc než žádoucí. Hledání odpovědí na takové otázky dává žákům příležitost o rodině tvořivě přemýšlet a zapojit svou představivost.

Otázky hodnotící byly v hodinách zastoupeny číslem 50. Při odpovědích na tyto otázky žáci vyjadřovali svůj názor na určitou situaci v rodině.

Co pro vás znamená rodina?
Proč je pro tebe důležitá?
Zvedněte ruku, kdo si myslíte, že má ten pan Škoda pravdu?
Jsou pro vás rodiče ti nejbližší? Ti, které máte nejvíc rádi?
Proč si myslíte, že vás rodiče mají rádi?
Kdy rodiny zažívají smutek?

Tyto otázky, které zazněly ve výuce v rámci učiva o rodině, vyžadovali od žáků úsudek a určité zhodnocení. Otázky hodnotící jsou stejně tak jako otázky produktivní řadíme k otázkám otevřeným. Každá odpověď na takové otázky je správná. Hodnotící otázky jsou při učení o rodině velmi cenné. Jejich hodnota spočívá v tom, že umožňují učiteli poznat, jak žáci o rodině přemýšlí a jakým způsobem dokážou sdělit a formulovat to, jakou má pro ně osobně rodina hodnotu.

Nejnižší zastoupení měly otázky organizační. Tyto otázky byly položené převážně žáky. Nejčastěji se objevovaly během samostatných činností žáků.

Tyto otázky se netýkaly učiva o rodině. Příklady organizačních otázek, které zazněly během učení o rodině:

Všichni chápou, co budou dělat, až se rozdělíte do skupin a dostanete papír?

Co máme udělat na tom papíře?

Máme to vybarvit?

Mám napsat oba? Mám napsat oba, paní učitelko?

Mám napsat Jan nebo Honza?

Organizační otázky zaznívaly z úst žáků především ve chvílích vypracovávání různých úkolů týkajících se tématu. V rámci realizace výzkumu jsem mohla pozorovat, že jediná chvíle, kdy jsou žáci vybídnuti položit otázku a kdy mají příležitost se na něco zeptat, je právě a pouze při zadávání úkolů k vypracování. Vzhledem k závažnosti a důležitosti učiva o rodině považuji tuto skutečnost za alarmující.

Množství výzkumů provedených po celém světě (Gavora, 2005) předkládá skutečnost, že celková délka verbálního projevu učitele podstatně převyšuje délku verbálního projevu žáků. K tomuto poznatku jsem dospěla také já při svém výzkumu. Myslím si, že každý učitel by si měl uvědomit, že na velké množství poznatků o rodině mohou žáci přijít sami nebo už je znají, není tedy nutné, aby jim vše předkládal hotové a omezoval tak přirozený aktivní postoj žáků k poznávání a k hledání odpovědí. Při učení o rodině je potřeba, nejen to, aby žáci měli větší možnost se k dané otázce či danému tématu vyjadřovat. Ale také, aby k tomu byli žáci učitelem vedeni.

Výše uvedená kapitola prezentuje kompetence učitelů vést s žáky dialog ve vyučování v rámci učiva o rodině. Následující kapitola je věnována kompetencím žákům vést dialog na toto téma mezi sebou, či s učitelem.

6.2 Kompetence žáků navzájem vést dialog na téma rodina

Učitel je tím, kdo může ve vyučování navodit situace, které podporují dialog mezi žáky. Kolář a Vališová (2009) uvádí, že k tomu, aby mohl být dialog ve vyučování realizován je potřebné vytvořit příznivé podmínky. Znamená to nejen budovat vzájemnou důvěru mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, ale také se pro aktivní účast v dialogu připravit. To obnáší připravenost jak učitele, tak žáků. Připravenost žáků je závislá na jejich schopnosti stavět dialog na svých dosavadních zkušenostech, být schopen bez obav otevřeně hovořit o svých prožitcích z různých situací. V rámci učiva o rodině by měl učitel umožnit žákům, aby oni sami byli iniciátory dialogu a měli tak možnost a dostatek prostoru se k danému tématu vyjádřit a tvořit a klást své vlastní otázky. Během pozorování jsem si všimla, že z důvodů úspory času či z dalších rozličných důvodů učitelé často neposkytují žákům dostatečný prostor k vyjadřování a ke sdílení svých vlastních myšlenek, prožitků a názorů.

Tabulka č. 4: Počet otázek v jednotlivých hodinách celkem, z toho počet otázek položených žáky

Ročník	Počet otázek ve vyučovací hodině - celkem	Z toho počet otázek položených žákem
1. tř.	42	3
2. tř.	64	14
3. tř.	25	0
1.tř.	111	8
2. tř.	52	4
.3.tř.	27	2
Celkem	321	31

Výše uvedená tabulka ukazuje, že frekvence otázek, které během vyučovacích hodin položí žáci, je velmi nízká. Za šest vyučovacích hodin zaznělo z úst žáků pouze 31 otázek. Myslím si, že v uvedených hodinách ve kterých byl výzkum realizován, byla příčina nízké frekvence otázek položených žáky způsobena nedostatkem příležitosti se zeptat a také obavou a strachem žáků otázku položit. Většina otázek, které žáci položili byly otázky organizační. Pouze 5 otázek bylo reproduktivních.

Příklad reproduktivních otázek směřované od žáka k učiteli, které zazněly v rámci učiva o rodině:

Co to jsou vlastnosti?

Co to je pilná?

Během pozorování hodin zabývajících se učení o rodině se dialog mezi žáky vyskytl pouze jednou. Jednalo se o krátký okamžik, kdy žáci na podnět otázky položené učitelkou mezi sebou začali spontánně diskutovali o tom, jak tráví s rodiči volný čas.

Ukázka č.3: Dialog ve vyučování mezi žáky

U: Vzpomeneš si na nějakou veselou událost?

U: Elinka vzpomene si na něco?

Ž1: My jsme byly v aquaparku na tobogánu a to byla strašná sranda. Tam byl jeden takovej tobogán...

Ž2: Byla tam taková díra?

Ž3: A nebylo to náhodou v aquaparku v Čestlicích?

Ž4: nebylo to v Čestlicích?

Ž1: Jooo, takovej jakoby trychtýř.

Ž2: My sme tam taky byli!

U: Pavlíku, ty máš nějakou veselou událost?

Vzhledem k proměnám ve vývoji rodiny v současnosti je rodina velmi citlivým tématem. Zvláště někteří učitelé mají strach s žáky na toto téma otevřeně hovořit, z důvodů, aby nezranili ty žáky, kteří pochází z jiné podoby rodiny, než je seskupení rodiny tradiční.

Učitelé předem nedokážou určit, na co se žáci mohou ptát, proto v nich právě otázky žáků mohou vyvolat nejistotu. Někteří učitelé mají obavy z toho, že na otázky žáků nebudou moci odpovědět, že nebudou znát odpověď. Další příčinou obav učitelů z žakovských otázek může spočívat v tom, že si učitel bude myslet, že žáci jeho výkladu nerozumějí a on neví, jak jim to má jinak vysvětlit. Žáci však tuto atmosféru zlehčování či zastíňování skutečností vnímají a tyto zábrany v otevřeném poznávání pravdy cítí. Učitelé by měli přítomnost žakovských otázek při učení o rodině vítat a projevovat tak svůj zájem o to, poznávat, jak žáci pojem rodina chápou, jak rodinu vnímají, jak o rodině přemýšlí, a jak si ji představují. Prostřednictvím dialogů v rámci učiva o rodině by se měl

učitel snažit porozumět názorům, postojům a jednáním žáků. Žákům by tak mělo být umožněno nacházet souvislosti s již dříve získanými znalostmi o rodině

Mnozí žáci by se rádi na něco zeptali, ale nemají k tomu dost odvahy nebo nedokážou otázku zformulovat, takoví žáci většinou vyčkávají, až se někdo z ostatních žáků zeptá. V rámci učení o rodině by učitelé měli podporovat zvědavost dětí a vést je k tomu, aby měli odvahu se ptát. Zároveň by měli dbát na to, aby všichni žáci dostali příležitost k vymýšlení a formulaci otázek. Pokud učitel chce u žáků rozvíjet schopnost ptát se, musí sám jít příkladem a věnovat pozornost tomu, aby i jeho dotazy byly po všech stránkách správné.

6.3 Navržený model výukového bloku učiva o rodině

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Tematický celek: Lidé kolem nás

Předmět: Prvouka

Třída: 3.

Učivo: rodina – život a funkce rodiny

Cíl hodiny, k čemu směřujeme: žák odkryje hodnotu a nezastupitelnost rodiny (především hodnotu své rodiny pro sebe)

Klíčová slova: rodina, situace v rodině, reakce

Časová dotace: 45 min

Činnosti:

- **kruh důvěry**

Učitel požádá žáky, aby utvořili kruh. Žáci utvoří kruh a chytanou se za ruce. Rozpočítají se na první / druhý. Když učitel dá smluvený signál, žáci s označením „první“ padnou celým svým tělem, zpevněným jako „prkno“ do středu kruhu, žáci s označením „druhý“ padnou celým svým tělem vzad. Všichni zůstanou v této pozici několik sekund a pak zaujmou zpět výchozí postavení. Toto zopakujeme několikrát.

- tato aktivita slouží k tomu, aby žáci pocítili a prožili, podstatu důvěry mezi lidmi. Zkušenost se vzájemnou důvěrou odrývá žákům skutečnost, že důvěra je základem mezilidských vztahů. A důvěru bychom měli vnímat především mezi lidmi, se kterými se cítíme doma, zvláště pak v rodinném kruhu.

- **práce ve dvojicích** – dialog mezi žáky - žáci ve dvojicích sdílejí své prožitky z předchozí aktivity, pomocí kladení otázek spolužákovi mají za úkol zjistit, jak se při aktivitě cítil a co prožíval.

- tato aktivita chce dát příležitost dětem, aby se naučili ptát

- **metoda „Kostka“**

Po této úvodní činnosti následuje aktivita „Kostka“, která vede žáky k přemýšlení nad úvodní aktivitou. Úkolem žáků je zpracovat prožitou situaci v šesti bodech. Pracují ve dvojici.

popis – Jaké to je navenek? Jak to vypadá? Co vidíš? Jaký to má tvar? Jakou to má barvu? Jak je to velké?

porovnání – Čemu je to podobné? A v čem? Od čeho se to liší? V čem je to jiné?

asociace – Co ti to připomíná? Co se ti vybaví? Na co si při tom vzpomeneš? Jaké pocity to vyvolá?

analýza - Z čeho se věc / situace skládá? Podle čeho byly uspořádány? Z jakých kousků, dílů, z čeho je vyrobena? Jaké vztahy jsou mezi jednotlivými částmi /lidmi...? Jaké jsou hlavní a vedlejší znaky? Podle jakého kritéria byly rozděleny..?

aplikace – Co se s tím dá dělat? K čemu by se to dalo použít / využít? K čemu je to dobré? Co by se dalo udělat, aby...? Kde se dá vidět...? K čemu slouží...?

vyhodnocení - Jaký máš k tomu vztah? Jaký je zaujímáš postoj? A proč? Jaký je tvůj názor, tvé mínění? Co tě k tomu vede?

Předpokládané odpovědi:

popis – Má to tvar kruhu, je to kulaté. Různobarevné. Může být malý nebo velký, to záleží na tom, kolik lidí ten kruh tvoří.

porovnání – Připomíná mi to květ. Květ slunečnice. Ráno se otevře, večer se zavře. Nebo květ petrkliče, když nemá vláhu, uvadne, když se zalije, znovu vzejde. To samé funguje v kruhu. To, zda kruh důvěry udrží pohromadě, je závislé na míře důvěry, která mezi jednotlivými členy panuje.

asociace – Vyvolává to ve mně pocit zodpovědnosti za to, abych udržel svého kamaráda, aby nespadl. Zároveň cítím potřebu být držen. / Vybaví se mi chvíle, kdy jsem šel poprvé do školy, z jedné strany mě držela maminka a z druhé strany tatínka. Cítil jsem pocit bezpečí, že mě drží. Důvěru, jistotu a oporu. / Zažívám při tom pocit spojení s druhým člověkem.

analýza - Kruh důvěry se skládá z jednotlivých lidí, jsou to moji kamarádi, spolužáci. Postavili jsme se náhodně, tak, jak jsme přišli, tak jsme se chytli.

aplikace – Je to dobré k tomu, že si zkusím, jaké to je...být zodpovědný za udržení svého kamaráda. V životě jsou chvíle, kdy je potřeba, aby se lidé navzájem podrželi a podpořili. Mít důvěru v druhého člověka je v životě potřeba.

vyhodnocení - Mohli jsme si prožít jaké to je, pocítit k někomu důvěru. Vložit svou důvěru do druhého člověka. Být závislí jeden na druhém.

- tato aktivita slouží k tomu, aby žáci dokázali popsat, utřídit a zformulovat to, co právě prožili, žáci poznávají a pojmenovávají svůj prožitek

- **na základě zážitků sdílení odpovědí** (žáci spolu s učitelkou sedí v kruhu na koberci a povídají si – učitel s žáky vede dialog, nechává dostatečný prostor pro otázky žáků a pro vyjádření jejich osobních zážitků)

Jakou skupinu lidí by mohl kruh důvěry představovat?

Kterým lidem důvěřujete?

Musí se jednotliví členové dobře znát, aby vytvořili skutečný kruh důvěry, kde bude jeden druhému opravdově věřit? Proč si to myslíš?

Jaký musí člověk být, abyste mu důvěřovali?

Kterým lidem nedůvěřujete?

V jaké skupině lidí pociťuješ nebo zažíváš takový pocit důvěry a závislosti jeden na druhém?

-> vyvození:

- kruh důvěry představuje rodinu
- skládá se z jednotlivých členů, kteří tvoří společenství
- drží spolu, když jeden z členů „padá“, ostatní ho podrží
- stabilita kruhu je závislá na vzájemné důvěře, spolupráci a pomoci

Co myslíte, že by se stalo, kdyby se někdo z kruhu pustil ruky druhého? Kdyby nechtěl „hrát“?

Co jsi cítil, když si byl v kruhu celou svou vahou závislý na ostatních?

Cítil jsi odpovědnost?

Co tvoří rodinu?

Co lidé dělají, že jim důvěřuješ?

Jsou zde potřeba nějaké základní součásti? Jaké? K čemu jsou? Která část je nejdůležitější?

Jsou pro rodinu potřeba rodiče a děti? Proč?

Kolik lidí žije ve tvé rodině?

Co o nich víš? Co se o nich chceš dovědět?

Jak vzniká domov? Existují rodiny bez domova? Jak se to stane?

Je v rodině důležitá pokrevní příbuznost? Proč jo? Proč ne?

Co si myslíš, jaké to asi je, když...?

- Jaké situace mohou v rodině nastat?

- učitel na tabuli napíše názvy emocí:
- společná radost, smích

- nenávist, zlost
 - strach
 - smutek, lítost
 - důvěra, bezpečí, jistota
 - sounáležitost
 - ukřivdění, nespravedlnost
-
- děti se snaží přijít na situace v rodině při, kterých se dané emoce mohou objevit (formou asociace zapisují na tabuli)
-
- například – společná radost, smích – Kdy je v rodině zažíváte? Kdy jste se naposledy spolu smáli? A čemu jste se smáli? (společné aktivity – výlety, večere, hraní....)
-
- tato aktivita vede žáky k porozumění, že všude, kde lidé žijí pohromadě, stejně tak v rodině, se v rámci mezilidských vztahů vyskytuje velké množství různých emocí a pocitů, jak kladných, tak záporných, učitele zajímá zkušenost žáka z vlastní rodiny
-
- situace, které vyvolávají negativní emoce, mezi lidmi vznikají běžně, důležité je naučit se takové situace zvládat a přispívat k jejich řešení

Práce ve dvojicích

- každé dítě si vylosuje jednu z postav rodiny, utvoří dvojice, úkolem každé dvojice je vybrat si jednu ze situací, kterou vymyslely v předchozí aktivitě a se kterou se mohou v rodině setkat a předvést ji, na výběr mají čtyři možnosti, vybranou situaci mohou ostatním prezentovat scénkou, vyjádřit nakreslením symbolu, výrazem tváře nebo zvuky zvířat, úkolem ostatních dětí je přijít na to, o jakou situaci v rodině se jedná

- skrze tuto aktivitu mají žáci možnost vyzkoušet si jednotlivé role členů rodiny a jejich reakce v různých situacích, které mohou v rodině nastat, do ztvárnění situace při hraní rolí žáci promítají své osobní zkušenosti ze své vlastní rodiny, žáci si vyzkoušejí osobní cesty vyjadřování pocitů

Byla tato situace podobná některým jiným situacím ve tvé rodině?

- žáci se rozpomenou na vlastní běžné konfliktní situace ve svém životě a na jejich řešení

Návrh dialogu:

nenávist, zlost

U: S jakou situací v rodině si spojuješ pojmy nenávist a zlost?

Ž: Nedávno jsem se zlobil na svého mladšího brácha – roztrhal mi mojí oblíbenou knížku, kterou jsem dostal k narozeninám.

U: Jak si zareagoval v tu chvíli, když jsi zjistil, že tvůj mladší bratr roztrhal tvou oblíbenou knížku?

Ž: Křičel jsem na něj a nehrál jsem si s ním. Naštval mě.

U: Zažil jste někdo stejnou nebo podobnou situaci? Jakou?

U: Dokázali byste se dnes zachovat ve stejné nebo podobné situaci jinak? Jak?

Ž: Mrzelo by mě to, ale protože vím, že je brácha mladší a nemá rozum, nekřičel bych na něj....

Cílem tohoto dialogu je ukázat různé možnosti řešení situací v rodině, umožňuje vidět situaci s odstupem. Naznačený dialog by měl směřovat k poznání, že zvládání emocí a reakcí při konfliktních situacích v rodině je základním pilířem k porozumění. Navozená problémová situace napomáhá k vybavení si podobné situace doma, uvědomění si jejího průběhu, prožitých emocí a vzniklých reakcí a svépomocí dojít k správnému řešení. Formulace otázek má vést dítě k přemýšlení. Učitel se snaží klást takové otázky, které podněcují spontánní diskuzi. Východiskem diskuze jsou vlastní zkušenosti dětí, zvědavost a zájem.

- následuje závěrečné shrnutí hodiny a reflexe práce

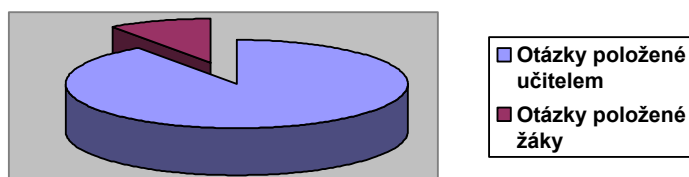
6.4 Shrnutí výsledků empirické části práce

Pro výzkumnou část práce byla využita publikace Gavory (2005), kde v kapitole Přílohy uvádí Schéma k zaznamenávání otázek ve vyučovací hodině a jejich následné třídění. Toto schéma bylo využito v empirické části při pozorování dialogu v rámci učiva o rodině ve vyučovacích hodinách na prvním stupni základních škol.

Cílem empirické části bylo zjistit frekvenci otázek položených učitelem v rámci učiva o rodině a zjistit frekvenci otázek žáků na toto téma, dalším cílem bylo zjistit druh otázek, které se při učení o rodině objevují. Na základě shromážděných poznatků pak zhodnotit kompetence učitelů vést na téma rodina s žáky dialog a zhodnotit kompetence žáků vést dialog na toto téma mezi sebou.

Na základě zjištěných výsledků vyplývá skutečnost, že učitel je tím, kdo dialog ve výuce plně řídí. Realizované pozorování potvrzuje, že žáci jsou aktivně zapojeni do vyučování pouze na podnět učitele. Učitel je ten, kdo klade otázky a tím zapojuje žáky do výuky. Žáci hovoří tehdy, když jsou učitelem vybidnuti. Jak ukazuje níže uvedený graf, během šesti vyučovacích hodin věnovaných učivu o rodině položili učitelé 9x více otázek než žáci.

Obrázek č.2: Frekvence otázek položených v rámci učiva o rodině



Kompetence učitelů vést s žáky dialog v rámci učiva o rodině závisí na množství faktorů. Některé z nich, jako je například spolupráce a reakce dětí, jejich

nálada, schopnost reagovat na otázky a podobně, učitel nedokáže ovlivnit, může však rozvíjet své komunikační schopnosti a přístup k žákům a ozbrojit se trpělivostí. Výzkum ukazuje, že dialog ve vyučování v rámci učiva o rodině bývá učitelem řízený vždy. Vyžaduje tedy od učitele tvořivý přístup a dobrou znalost žáků, se kterými pracuje. Při učení o rodině by měl učitel mít vždy na paměti rozdílné rodinné zázemí žáků, úroveň jejich vědomostí a schopností, a požadavky a nároky na jednotlivé žáky podle toho přizpůsobit. Jedině tak se může učiteli podařit vytvořit příznivou atmosféru ve třídě, která je základním předpokladem pro úspěšné vedení dialogu.

Vyučovací hodiny, ve kterých byl výzkum realizován, byly vedeny tradičním způsobem frontální výuky. Při výuce poskytovali učitelé žákům poznatky o rodině a žáci je bez větší aktivity přijímali. Z pozorování bylo zjevné, že rodina je pro žáky téma velmi aktuální a blízké. Potřeba žáků k danému tématu hovořit a své prožitky z rodinného prostředí sdělovat, byla obrovská. Možnosti pro umožnění dialogu s učitelem či mezi žáky navzájem byly ve vyučovacích hodinách však značně omezené. Myslím si, že zvláště při učení o rodině by měli učitelé více využívat různých organizačních forem práce žáků ve vyučování. Využívat především takové, které podporují dialog, například skupinové práce, práce ve dvojicích a v kruhu.

Na základě poznatků shromážděných výzkumem jsem dospěla ke zjištění, že kompetence učitelů vést s žáky dialog v rámci učiva o rodině jsou nedostačující. Stejně jako Kolář a Šikulová (2007) upozorňuji na to, že nezbytnou podmínkou pro existenci a realizaci dialogu ve vyučování, je profesní a osobní připravenost učitele vést ve vyučování dialog s žáky. Myslím si, že jedním z důvodů proč je dialog ve vyučování zastoupen v tak malé míře, je právě skutečnost nepřipravenosti učitelů na vedení dialogu. V rámci učiva o rodině by učitel měl pracovat především se zkušenostmi a s prožitky žáků, které jsou s jejich zkušenostmi spojeny. A umožnit jim nacházet mezi jednotlivými poznatky souvislosti.

Ve vyučovacích hodinách, ve kterých výzkum probíhal, nebylo žákům poskytnuto dostatek prostoru k tomu, aby mezi sebou navzájem v rámci učení o rodině měli možnost vést dialog. To je důvod proč nemohu kompetence žáků vést dialog na téma rodina zhodnotit. Domnívám se však, že pokud by jim bylo umožněno mezi sebou na toto téma hovořit, probíhal by dialog přirozeně a spontánně.

Závěr

Tématem diplomové práce je dialog ve výuce v rámci učiva o rodině. V teoretické části jsem shromáždila dostupné poznatky a doporučované postupy při vedení dialogu ve vyučování. Zabývala jsem se problematikou kladení otázek, kritérii pro efektivní dotazování se, zvláště pak nezastupitelnou funkcí otázek ve vyučování. Na základě práce s literaturou jsem v teoretické části práce dále analyzovala problematiku současného pojetí rodiny. Z pohledu dítěte je důraz kladen na především na její funkce. Teoretická část dále shromažďuje poznatky o pojetí učiva o rodině v primární škole a její zpracování v učebnicích prvouky, jako možné východisko pro dialog ve výuce na toto téma.

Empirická část práce vychází z poznatků shromážděných v teoretické části práce. Cílem empirické části práce bylo na základě pozorování zhodnotit kompetence učitelů vést dialog v rámci učiva o rodině. A zhodnotit kompetence žáků vést na toto téma dialog mezi sebou. Tento cíl byl uskutečňován v rámci realizovaného výzkumu na základních školách.

Výzkum byl založen na pozorování a následné analýze audio nahrávek šesti vyučovacích hodin věnovaných učivu o rodině. Obsah empirické části práce tvoří tedy především výsledky a interpretace tohoto výzkumu. V rámci učiva o rodině byly předmětem pozorování zejména učitelem položené otázky, jejich frekvence a druh a také otázky položené žáky.

Dialog ve vyučování je jednou ze základních složek výchovy a vzdělávání. Během výzkumu bylo zjištěno, že při učení o rodině je dialog ve vyučování využíván velmi málo. Učitelé prvního stupně základní školy, kteří byli přítomni realizovanému pozorování v hodinách prvouky věnovaných tématu rodina, se drželi svého výsadního autoritativního postavení v pedagogické komunikaci, žákům tak zbývalo velmi málo prostoru k vlastnímu vyjádření k danému tématu. Myslím si, že kompetence učitelů a žáků nejsou dostatečné k tomu, aby byli schopni ve výuce efektivní dialog úspěšně realizovat. Důvodem je podle mého názoru nepřipravenost, jak učitelů, tak žáků, k vedení dialogu na toto téma. Význam dialogu ve vyučování v rámci učiva o rodině vidím především v jeho nezastupitelné roli při navazování a budování vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.

Literatura

- Dillon, J.: Questioning and Teaching: A manual of practice, London, Croom Helm 1988
- Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se, Portál, 2004
- Gavora, P.: Učitel a žáci v komunikaci, Bratislava, Univerzita Komenského 2003
- Helus, Z.: Sociální psychologie pro pedagogy, Praha, Grada Publishing, 2007
- Kolář, Z., Šikulová, R.: Vyučování jako dialog, Grada Publishing, 2007
- Kolář, Z., Vališová, A.: Analýza vyučování, Grada Publishing, 2009
- Mareš, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole, Praha, SPN 1990
- Mareš, J., Křivohlavý J.: Komunikace ve škole, Brno, 1995
- Matějček, Z.: O rodině vlastní, nevlastní a náhradní, Praha, Portál, 1994
- Matoušek, O.: Rodina jako instituce a vztahová síť, Praha, 1993
- Nelešovská, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi, Praha, Grada Publishing 2005
- Průcha, J.: Moderní pedagogika, Praha, Portál, 2005
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Praha, Portál, 2003
- Pstružinová, J.: Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika*, 1992
- Sedláčková, D.: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka, Grada publishing, 2009
- Schaefferová, E. : Co je rodina, Praha, 1995.
- Singly, F.de. : Sociologie současné rodiny, Praha, Portál 1999
- Smith, Ch.A.: Třída plná pohody, Praha, Portál 1994
- Sobotková, I.: Psychologie rodiny, Praha, Portál 2001
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, Portál, 2007
- Tomanová, D.: Komunikativní dovednosti učitelky mateřské školy, Olomouc, UP 1992
- Tomková, A.: Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení v primární škole, Praha, UK PedF 2007
- Ur, P. Discussions that works, Cambridge University Press, 1991
- Vyskočilová, E.: Utváření komunikativních dovedností učitele, Praha, SPN 1991

